

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 63

Серія:
Педагогічні науки

Кіровоград – 2005

ББК 83,3 Ук
Н-37
УКД 8У

Наукові записки. – Випуск 63. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – 240 с.

ISBN 966-8089-31-6

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- 1. Радул В.В.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка (відповідальний редактор);
- 2. Величко С.П.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім. В. Винниченка;
- 3. Кушнір В.А.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка;
- 4. Мельничук С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри початкової освіти та соціальної педагогіки;
- 5. Растригіна А.М.** – доктор педагогічних наук, зав. кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка;
- 6. Кравцов В.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка;
- 7. Краснощок І.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка (відповідальний секретар).

*Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 6 від 31 жовтня 2005 року)*

ISBN 966-8089-31-6

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2005

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Сергій МЕЛЬНИЧУК

В статті дається загальна характеристика поглядів науковців і практиків щодо проблеми формування творчості вчителя та учня, розкривається сутність творчості і близьких за змістом інших педагогічних понять, а також деякі рекомендації щодо розвитку творчого потенціалу вчителя і учнів.

На сьогоднішній день загальноновизнаним є твердження про те, що педагогічна діяльність за своєю природою є творчою. У філософському енциклопедичному словнику творчість визначається, як діяльність, що породжує дещо нове на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів тощо.

Однак у повсякденній педагогічній практиці поняття творчості різними авторами і, особливо практиками в галузі освіти, трактується різнопланово. У багатьох випадках, нерідко в періодичній пресі, у щоденній педагогічній діяльності іноді ототожнюються, або ж підмінюють одне одного такі поняття як педагогічна творчість, педагогічна майстерність, інновації, передовий педагогічний досвід тощо.

Виходячи з цього, ми і поставили перед собою завдання уточнити сутність цих основних понять, виокремити поняття творчості вчителя та розкрити ознаки, чинники, риси і сформулювати деякі рекомендації щодо розвитку творчого потенціалу як учителя, так і вихованців.

Більшість науковців визначають творчість як продуктивну людську діяльність, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів, студентів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, студентів і вчителів на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості, творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань.

Щодо ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ, то її визначають як оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи з організації колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального

виконання завдань всебічного розвитку особистості. Не слід ототожнювати педагогічну творчість і педагогічну майстерність.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості.

Результатом творчості є введення в педагогічний процес ІННОВАЦІЙ, під якими розуміють процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому. Виділяють такі види інновацій:

- 1) відкриття, утвердження ідеї, що спроможна перетворити педагогічну діяльність;
- 2) відкриття, розробка і впровадження нових елементів педагогічної технології;
- 3) педагогічне раціоналізаторство – удосконалення, пов'язане з модернізацією й адаптацією до конкретних умов уже відомих і перевірених на практиці методів і засобів виховання і навчання.

Педагогічна творчість сама по собі – це процес, який починається з того, що уже було накопичено (адаптація, репродукція, відтворення знань і досвіду), і переходить до перетворення й удосконалення наявного досвіду. Це шлях від пристосування до педагогічної ситуації до її перетворення, що і складає сутність динаміки творчості учителя.

Часто творчість пов'язують лише з передовим педагогічним досвідом. Однак це не зовсім вірно. Під передовим ПЕДАГОГІЧНИМ ДОСВІДОМ розуміють високу майстерність учителя. Його досвід може і не містити в собі чого-небудь нового, оригінального, але бути зразком для вчителів, які мають недостатній рівень педагогічної майстерності.

У цьому розумінні досягнення педагога-майстра являє собою передовий досвід, який заслуговує на поширення.

Розглянемо ОЗНАКИ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ. Існують різні переліки цих ознак. Але найпоширеніші:

- здатність особистості помічати і формувати альтернативи, піддавати сумніву на перший погляд очевидне, уникати поверхових формулювань;
- уміти вникати в проблему, бачити перспективу;

- здатність відмовитися від орієнтації на авторитети;
- уміння побачити знайомий об'єкт зовсім з іншого боку, в новому контексті;
- готовність відмовитися від теоретичних суджень, відійти від звичних життєвих установок;
- легкість асоціювання і здатність до швидкого і вільного переключення думок, мислення, здатність викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації;
- здатність до оцінювальних суджень і критичність мислення (уміння обрати одну із альтернатив до її перевірки, здатність до переносу рішень);
- готовність пам'яті (великий обсяг систематизованих знань, їх упорядкованість);
- здатність до узагальнення і відкидання несуттєвого;
- креативність, тобто здатність перетворювати педагогічну діяльність у творчий процес.

Умови або чинники, що впливають на розвиток творчої діяльності: ситуативні і особисті.

Особисті риси, що благотворно впливають на розвиток творчого мислення:

- домінування емоцій радості і навіть певну дію агресивності;
- схильність до ризику;
- відсутність боязкості показатися дивовижним і незвичним;
- добре розвинене почуття гумору;
- відсутність комфортності;
- наявність багатої за змістом підсвідомості;
- любов до фантазії і розробка планів на майбутнє;
- секрет творчості – у збереженні молодості, а секрет геніальності – у збереженні на все життя дитинства (В.П.Зінченко – 1989).

Виховання творчого начала в дитині полягає зовсім не в тому, щоб привнести до нього це начало, а в тому, щоб не дати цьому началу загинути в ході обов'язкового процесу соціалізації.

Розвиток творчого мислення в процесі навчання і виховання. Основою творчості є наявні знання особистості, вони є джерелом нових даних для творчої активності, але за певних умов можуть бути і вбивцею творчості. Дійсно, якщо людина уже знає, як вирішувати завдання або як здійснювати ту чи іншу діяльність, вона буде діяти відповідно до своїх знань і не стане "відкривати велосипед".

Досвід педагогів і філософів дає можливість сформулювати деякі рекомендації щодо розвитку творчого потенціалу як вчителя так і вихованців.

1. Ні в якому разі не слід придушувати ініціативу (ні учня, ні вчителя). Іноді висловлене учнем припущення зустрічає опір в учителя через те, що учень не може його обґрунтувати логічно. Перевірка припущення логікою необхідна. Особистість учня слід заохочувати за спробу використати інтуїцію і спрямувати на логічний аналіз висунутої ідеї.

2. Формування в учнів (учителя) впевненості у своїх силах, віри в здатність вирішувати завдання.

Той, хто не вірить у себе – приречений на неуспіх. Але ця віра повинна бути обґрунтована, водночас важливо пам'ятати, що переоцінка своїх можливостей учнем менш шкідлива, ніж недооцінка. Але необґрунтована завищена самооцінка особистості негативно відбивається на розвитку інтелекту й удосконаленні педагогічної майстерності.

3. У процесі навчання бажано максимально спиратися на позитивні емоції (радість, здивування, симпатії, переживання успіху тощо). Негативні емоції придушують прояв творчості.

4. Всіляко стимулювати особистість до самостійного вибору мети, завдань, засобів їх вирішення. Людина, яка не звикла діяти самостійно, брати на себе відповідальність за прийняття рішень, втрачає здатність до творчої діяльності.

5. Необхідно в широких масштабах заохочувати схильність до ризикованої поведінки, не дивлячись на те, що будь-який ризик може призвести до певних небезпек. Дослідження свідчать, що схильність до ризику одна з фундаментальних рис творчої особистості.

6. Важливе завдання – не допускати формування конформного мислення, боротися з будь-яким погодженням і орієнтацією на думку більшості. Тут потрібно почуття міри і такту.

7. Розвивати уяву і ні в якому разі не придушувати схильність до фантазії, навіть якщо видумка видається за істину. Особливо це стосується початкової школи. Любов дітей до казок формує в них певні образи, певну життєву ситуацію.

8. Формування чутливості до суперечностей, уміння їх знаходити і свідомо їх формувати. Суперечності – рушійна сила навчання, виховання, розвитку.

9. Використання у навчанні завдань так званого відкритого типу, коли відсутнє єдино вірне вирішення, яке потрібно знайти або відгадати.

10. Широке використання проблемних методів навчання, які стимулюють до самостійного виконання завдань. Знання, що засвоєні за допомогою проблемних методів, сприяють творчості, у порівнянні з традиційними методами, вони не гальмують творчість.

11. Озброєння спеціальним евристичним прийомом вирішення навчальних виховних завдань.

12. Дослідницька діяльність.

13. Заохочення прагнення людини будь-якого віку бути самим собою, його уміння слухати своє "Я" і діяти у відповідності з його "порадами".

14. Здоровий глузд при вирішенні будь-яких навчальних і виховних завдань.

15. Постійне ознайомлення з новинками психолого-педагогічних наук. Людина, яка перестала читати, перестає думати.

Виявлені нами ознаки, умови та чинники, що впливають на розвиток творчої діяльності вчителя та учнів, а також сформульовані на їх основі деякі методичні рекомендації щодо розвитку їх творчого

потенціалу, дають учителям потенційний матеріал для роботи з формування творчості в навчально-виховному процесі школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Смирнов С.Д. – Педагогика и психология высшего образования – от деятельности к личности. – М.: АСАДЕМА, 2003. – С. 150 – 156.
2. Педагогика – педагогические теории, системы, технологии. /Под ред. С.А.Смирнова. – М.: АСАДЕМА. – 2003 р. – С. 103 – 106.

3. С.У.Гончаренко. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Философский энциклопедический словарь. – М.: 1983. – 670 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельничук Сергій Гаврилович – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: шляхи удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі.

ДІАГНОСТИКА СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ МЕТОДОМ НЕЗАЛЕЖНОЇ АТЕСТАЦІЇ

Валерій РАДУЛ

В статті пропонується аналіз особливостей вивчення процесу становлення соціальної зрілості вчительських кадрів за допомогою незалежної атестації.

Рівень розвитку соціальної зрілості вчительських кадрів визначається за допомогою ряду методів. Одним із таких методів є метод незалежної атестації. Суть його полягає в тому, що в якості експертів розвитку соціальної зрілості вчителя виступають колеги по роботі та представники адміністрації. Усі вони одержують стереоанкети, за допомогою яких пропонується оцінити складові соціальної зрілості вчителя. Цими складовими згідно нашого підходу є самореалізація та соціальна відповідальність учителя. Потім проводиться порівняння оцінок експертів. Для визначення індикаторів самореалізації та соціальної відповідальності вчителя запропоновано експертам назвати якості особистості вчителя, види діяльності, що впливають на його соціальну зрілість, та риси характеру, що визначають рівень її розвитку. Ці відповіді систематизуються і розташовуються в анкеті у двох напрямках: “самореалізація вчителя” та “соціальна відповідальність учителя”.

Через певний час із тими ж самими експертами проведено аналогічну процедуру й отримано практично аналогічні результати.

На основі аналізу результатів двох опитувань, та обчислення коефіцієнта конкордації, ми зробили висновки, що коефіцієнт надійності питань (індикаторів), які входять у стереоанкети, високий.

Достовірність стереоанкети забезпечується також і тим, що в ролі експертів переважно виступають досвідчені вчителі, представники адміністрацій, завідувачі методичними об'єднаннями.

Педагогічний експеримент щодо дослідження розвитку соціальної зрілості вчителя є багаторівневим та багатоаспектним. Для прикладу наводимо окремі результати такого експерименту, що здійснюється з 1988 року.

Суть першого напрямку певного етапу експерименту полягала в такому. Були сформовані дві групи шкіл. Перша група – експериментальні школи. Друга – контрольні школи.

Перша група характеризується тим, що в школах, які ми віднесли до цієї групи, виконуються умови

інтенсивного розвитку соціальної зрілості вчителя. Такими умовами є:

- а) формування соціальної зрілості особистості вчителя в загальношкільному колективі;
- б) вплив соціальної зрілості учня на зростання соціальної зрілості особистості вчителя;
- в) неперервне підвищення вчителем власної кваліфікації;
- г) залежність соціальної зрілості вчителя від його професійної (педагогічної) культури.

У контрольну групу були відібрані ті школи де ці умови з різних причин не виконуються.

Стосовно першої групи шкіл, то тут були організовані спеціальні стимули (види діяльності), до яких залучалися вчителі, що працюють у таких школах. До другої групи такі стимули не застосовувалися.

Другий напрямок педагогічного експерименту обумовлений тим, що тут застосовується модифікований варіант експерименту “екс пост факто”. Суть цього експерименту полягала в наступному. Ми, згідно з наявними об'єктивними даними управління освіти Кіровоградського міськвиконкому, обрали одну із шкіл м. Кіровограда і розглядали об'єднання вчителів, які тут працюють, як колектив. Це є експериментальна група. Контрольну групу утворили вчителі, відібрані нами з різних шкіл м. Кіровограда. Цю групу вчителів ми характеризували як соціальну групу, оскільки члени групи належать до різних організаційних утворень. Експериментальна школа – це школа, де виконуються умови інтенсивного розвитку соціальної зрілості вчителя, а отже відповідно вчителі зазнають педагогічного впливу. Контрольна група педагогічного впливу не зазнає.

Для вивчення досвіду розвитку соціальної зрілості особистості вчителя в м. Кіровограді та Кіровоградській області ми використовували порівняльний аналіз частотних розподілів індексів соціальної зрілості вчителя та її складових (самореалізації та соціальної відповідальності) в залежності від впливу на її розвиток: а) загальношкільного колективу; б) підвищення

фахової категорії вчителя; в) формування соціальної зрілості учня; г) педагогічної культури.

Розвиток шкільного колективу

У якості загальношкільного колективу ми розуміємо об'єднання (спільність) учнівського та вчительського колективів. У науковій літературі вважається, що наявність певного рівня розвитку колективності означає здобуття групою ряду ознак, що характеризують її з погляду соціальної значущості поставлених цілей, цілісності (або інтегративності) специфіки внутрішньогрупових відношень. Це в свою чергу дає уявлення про рівень соціальної зрілості.

Для аналізу взаємозв'язку між рівнем розвитку шкільного колективу та становленням соціальної зрілості вчителя використовувався ціннісний взаємовплив. Саме ціннісний взаємовплив лежить в основі механізму міжособистісної взаємодії стосовно функціонування системи “загальношкільний колектив – окремих вчителів”.

Під цінністю розуміють матеріальний чи ідеальний предмет, що є значущим для людини, тобто здатним задовольняти її потреби, відповідати її інтересам.

У процесі проведення досліджень ми мали справу із значною кількістю вчителів та шкільних колективів, до яких вони організаційно належать. Як свідчать окремі результати дослідження, високі показники рівня соціальної зрілості особистості мають ті вчителі, які у шкільному колективі вбачають не лише організаційне об'єднання колег та учнів, а використовують його спроможності для розвитку своєї особистості, власного професійного рівня. Рівень соціальної зрілості вчителя ми фіксували за допомогою середніх числових значень індексу на основі оцінок експертів. На цій основі було проведено порівняльний аналіз їх змін.

Числове узагальнене значення індексу соціальної зрілості вчителів, які належать до одного організаційного об'єднання у експерименті і утворюють колектив, становить 3,27, за п'ятибальною шкалою оцінювання, а тих вчителів, яких ми вибирали з різних шкіл і згідно з нашим підходом, утворюють соціальну групу – 2,96. Для перших це значення потрапляє в інтервал 3,01–3,5; а для других – 2,5 – 3,0.

Діапазон людських цінностей надто широкий, стосовно нашої проблеми вони беруться щодо взаємодії вчителів та учнів в первинному колективі. Багатогранність форм спільної діяльності виступає у вигляді такої значущої характеристики членів колективу, як соціальна зрілість, а також тих завдань, що реалізуються членами колективу й спрямовані на зростання соціальної зрілості окремих членів та колективу в цілому.

Індекс самореалізації вчителя “колективіста” знаходиться у інтервалі 3,5–4,0; а “не колективіста” – 2,5–3,0. Наявність такої ситуації можлива завдяки реалізації вчителями таких характеристик, як “здатність бути комунікабельним” та “здатність до сприйняття нових ідей та нової інформації”.

Індекс соціальної відповідальності вчителя-колективіста знаходиться в інтервалі 3,01–3,5, не колективіста – 2,51–3,0.

Активність учителя у формуванні соціальної відповідальності як складової соціальної зрілості є одним із важливих завдань, що стоять сьогодні перед школою. Одна із передумов розвитку соціальної відповідальності вчителя – формування само-реалізації особистості.

В основі самореалізації особистості щодо практичного її аспекту знаходиться позиція. Позиція – складна система якостей особистості, де установки, інтереси, світоглядні критерії і ставлення до соціальних цінностей на єдиній основі регулюють і духовну, і предметно-практичну діяльність.

Однією з провідних особливостей стосунків у шкільному колективі є стосунки відповідальної залежності. За своєю структурою соціальна відповідальність – надзвичайно складне утворення, воно має інтегративний характер, має тісний зв'язок з усіма іншими якостями особистості вчителя, його емоційно-вольовою та інтелектуальною сторонами діяльності особистості.

Соціальна відповідальність слугує показником розвитку соціальної зрілості вчителя, є умовою його педагогічних здібностей.

Відповідальність стимулює свободу волі, тобто свободу як творчу активність особистості вчителя, який здатний не лише приймати рішення зі знанням справи, а й утілювати ці рішення в життя. Щоб ефективно управляти розвитком соціальної зрілості особистості вчителя, необхідно стежити за змінами в його мотиваційній сфері, аналізувати ці зміни. Лише в такому разі можна побачити внутрішній механізм діяльності вчителя, прогнозувати його роботу.

Підвищення фахової категорії вчителя

Під час проведення атестації щодо підвищення фахової категорії вчителя враховується досягнення високого професіоналізму в роботі, орієнтування в наукових дослідженнях з фаху, систематичне використання прогресивного педагогічного досвіду, участь у його поширенні, надання практичної допомоги у становленні молодих педагогів, постійна робота над своїм фаховим самовдосконаленням. Фахове самовдосконалення вчителя здійснюється у: навчальній роботі, реалізації творчого пошуку, участі у наукових дослідженнях, соціальній взаємодії.

Існує пряма й обернена кореляція між підвищенням фахової категорії вчителя і рівнем розвитку соціальної зрілості його особистості.

Зростає самореалізація та соціальна відповідальність учителя практично в усіх складових його діяльності.

а) У навчальній роботі. Прагнення вчителя до підвищення фахової категорії обов'язково в практиці реалізується через застосування проблемної ситуації. Роль проблемності у навчанні полягає у організації пізнавальної роботи учнів, формуванні знань високого рівня узагальнення. Проблемна ситуація

виступає не лише умовою виникнення дійсного мислення, але і засобом його функціонування та розвитку. Вона слугує привідним показником сформованості пізнавальної діяльності учня: одним із чинників, що утворюють критерій його соціальної зрілості.

Соціальне зростання особистості учня залежить від продуктивності розумової діяльності учня, яка багато в чому обумовлена рівнем труднощів тих завдань, які він розв'язує. Виникнення, розвиток і розв'язання проблемної ситуації значною мірою залежить від пізнавальної активності учня, його особистісної зацікавленості у невідомому, новому.

б) Реалізація творчого пошуку. Об'єкт та суб'єкт педагогічного впливу – учень – знаходиться в постійному духовному, інтелектуальному, моральному та соціальному русі. У швидко змінних ситуаціях виникає постійна необхідність приймати потрібні рішення, робити вибір, виявляти винахідливість. Неповторність ситуацій вимагає нестандартних дій.

Л.С.Виготський зазначав: “Вище вираження творчості до цих пір доступне лише не багатьом вибраним геніям людства, але в щоденному житті творчість є необхідна умова існування, все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоч дещо нове, зобов'язане своїм походженням творчому процесу” [1].

в) Участь учителя в наукових дослідженнях. Вона сприяє розвитку творчих здібностей у двох напрямках: теоретичному і практичному. Теоретичний напрямок передбачає роботу вчителя над науково-методичною літературою. Тут виокремлюються різноманітні сторони наукової проблеми, висвітлюються позиції різних авторів, виявляються нерозв'язані питання теорії й практики. Ця діяльність формує у вчителя певні погляди на ту чи іншу проблему, наукове бачення підходів до цих проблем, створює необхідні передумови для поглибленого теоретичного аналізу більш вузького аспекту проблеми.

Специфічною особливістю практичного напрямку є експериментальний. У процесі експериментальної роботи вчителі виробляють такі уміння та навички: аналізувати діяльність учня в системі педагогічного впливу; аналізувати різні сторони педагогічного процесу і діяльності вчителя, практично оволодівати окремими методиками психолого-педагогічних досліджень, орієнтацією в різних наукових методах; застосовувати для дослідження сукупності різних методів, які дають змогу одержати повнішу інформацію про педагогічні факти та явища.

г) Суттєве значення в соціальній взаємодії має стиль діяльності вчителя. Пріоритет тут належить образу життя педагога, його ціннісним орієнтаціям, що визначають інтенсивність, зміст і спрямованість особистості, рівень її розвитку. Одна із умов творчості – здатність побачити явище по новому, в ракурсі нових зв'язків, протиріч, потенцій. Якщо

одночасно з установкою “на людину” допомогти сформувати інше уявлення про неї, про закономірність її становлення в ході педагогічного впливу, про шляхи дослідження соціально-педагогічної реальності, вчителю буде значно легше сформулювати свою наукову проблему, своє бачення професійної діяльності.

Нова якість соціальної зрілості вчителя виникає також і в ході “занурення” в педагогічну проблематику на рівні методології.

Формування соціальної зрілості учня.

Порівнюючи значення індексу соціальної зрілості особистості різних вчителів, бачимо, що значно вищий показник соціальної зрілості мають ті вчителі, які є колективістами. Ці вчителі за результатами “нульового” діагностичного зрізу у 1990 році мають значно вищий рівень соціальної зрілості у порівнянні з тими, хто належить до соціальної групи. Так, числове узагальнення значення індексу соціальної зрілості для перших становить 2,39, а для других – 3,17. Для вчителів-колективістів значення індексу соціальної зрілості потрапляє в числовий інтервал 3,01–4,0, а не колективістів – 2,01–3,0. Ці результати засвідчують суттєву і статистично значущу різницю в ступені виявлення соціальної зрілості названих вибірковок сукупностей. Тобто, для вчителів-колективістів названий числовий проміжок засвідчує, що вони, згідно з нашою класифікацією рівнів розвитку соціальної зрілості вчителя, належать до третього – пошукового рівня соціальної зрілості. Вчителі, що належать до соціальної групи, потрапляють до другого – формального рівня соціальної зрілості.

З різних наукових джерел давно відомо, що загальношкільний колектив не є однорідним. Як показують результати наших досліджень, у ньому доцільно виділяти групи вчителів з різним рівнем соціальної зрілості, а також групи учнів з різним рівнем соціальної зрілості.

Соціально зрілий учитель повинен бути для учнів орієнтиром на виявлення своєї індивідуальності у самореалізації, досягненні при цьому суспільно-корисного результату. Від рівня соціальної зрілості вчителя залежить рівень сформованості соціальної зрілості особистості учня.

За наявними у нас експериментальними результатами вчителі-колективісти відзначаються значно вищим рівнем самореалізації. Ця категорія вчителів має індекс самореалізації в інтервалі 3,01 - 4,0. Вчителі не колективісти мають індекс самореалізації в інтервалі 2,01-3,0. Це пояснюється тим, що для вчителів, які належать до “колективу”, ця належність не є просто формальною, а містить в собі певне змістовне навантаження. Сутність цього навантаження розкривається тим, що ця категорія вчителів включена до активної взаємодії з учнями. Такий рівень взаємодії можливий завдяки спроможності вчителя до винахідливості та уміння знаходити вихід з будь-якої ситуації. Це необхідно для

власної поведінки та впливу на поведінку вихованців під час взаємодії. Якби вчитель не мав уявлення про своїх вихованців, з якими він вступає в контакт, то кожну нову зустріч з ними він завжди розпочинав би з нуля, як з незнайомими людьми. Тому соціально зрілий вчитель не може обійтися без уявлення про учня. На основі цього він виробляє спроможність до відшукування правильної дії в будь-якій ситуації. Те, що має відношення до винахідливості, пов'язане із своєчасним внесенням виправлень у спотворений, вже не відповідний дійсності погляд на учня. Уся робота щодо формування соціальної зрілості учня – динамічний процес, постійно створюючий новий етап соціальної зрілості в тій особистості дитини, що розвивається.

Нестандартні дії вчителя щодо формування соціальної зрілості особистості учня реалізуються через наявність протиріччя між рівнем розвитку практичної діяльності учнів та рівнем розвитку їхньої соціальної зрілості. В діяльності проявляються нахили та інтереси, імпульсивні спонукання та бажання. Також здійснює відбиток темперамент, спадкові генетичні особливості. Проявляються та формуються різноманітні стимули саморозвитку. Дитина від природи діяльна, внутрішньо активна істота, забезпечена необхідними задатками та стимулами для саморозвитку.

Наша зацікавленість проявляється щодо вчителя, який працює із підлітками та юнаками. А тому винахідливість учителя є надто необхідною для цих вікових періодів вихованців.

Одержані в навчально-виховному процесі знання для підлітка мають значення важливого засобу розуміння себе та своїх взаємин із онавколишнім світом. Підліток робить узагальнення, за їх допомогою пояснює факти життя, поведінку оточуючих та свою власну. Це забезпечує швидке зростання свідомості, самосвідомості, його самореалізації. Він одночасно відчуває потребу у спілкуванні з більш досвідченою і обізнаною дорослою людиною, авторитетним педагогом і в самостійному свідомому регулюванні власної поведінки та діяльності. Наявність цих ознак для діяльності вчителя є свідченням того, то це є соціально зріла особистість.

Індекс соціальної відповідальності вчителів, які належать до колективу однієї школи, знаходиться в числовому інтервалі 3,01-4,0, а тих, що належать до соціальної групи, – 1,01-2,0. Тобто цим самим спостерігається кореляція між рівнем розвитку соціальної зрілості вчителя та його взаємодіями. У процесі соціальної взаємодії у вчителя виробляється така структура умінь, що реалізуються за допомогою відповідального ставлення до справи. Вплив на виховання, організація спілкування з ним, пред'явлення вимоги з метою розвитку його соціальної зрілості та залучення до людської культури, організація системи позитивних підкріплень соціально-психологічних та педагогічних

утворень виховання, організація гальмівних впливів, що корегують соціально-значущі відносини, організація інформаційних впливів (групових та індивідуальних), організація групової та колективної діяльності, педагогічне розв'язання конфлікту, що породжений дією або спеціально створеним педагогом у ході впливу; організація виховного впливу через мікросередовище виховання, педагогічний аналіз ситуації.

Педагогічна культура

Соціально зрілий вчитель застосовує не лише свій суспільно- значущий досвід, а за допомогою цього робить своїм безпосереднім внутрішнім досягненням певну частину історичного, загальнолюдського досвіду, що виходить за межі конкретних форм діяльності.

Індекс самореалізації вчителя колективіста обумовлений інтервалом 2,01-3,0, а не колективіста – 1,01-2,0. Така ситуація пояснюється безпосереднім активним включенням вчителя в діяльність шкільного колективу. Культурний зміст шкільного колективу – це специфічна особливість саме такого колективу. Ті вчителі, які не включені в активну особистісно-формуючу роботу школи мають значно нижчі показники індексу самореалізації.

Соціально зрілий вчитель оволодіває педагогічною культурою не тільки в плані належності до культурних характеристик найближчого йому оточення (колективу). При цьому він стає суб'єктом людської культури в цілому. Це означає, що світоглядна свідомість вчителя стає безпосередньою діяльністю його як особистості, її внутрішнім духовним світом. Отже, педагогічна культура особистості соціально зрілого вчителя визначається насамперед тим, наскільки в його індивідуальній поведінці збігаються освіченість особистості та рівень її наукового світогляду. Виховання соціально зрілої особистості вчителя і його практичне вміння перебувають в прямій залежності від ступеня культурного розвитку вчителя і його духовного світу загалом.

Чим активніший в своїй діяльності вчитель, тим більша міра його свободи, тим розумніше він діє, тим менше він зазнає опору з боку інших.

Культурно-естетичне виховання у виховній системі школи спрямоване на досягнення двоєдиної мети: формування у вчителя установки на постійне залучення до культурно-естетичних цінностей та стимулювання прагнення до самореалізації активного розвитку своїх художньо-естетичних здібностей.

Для індексу соціальної відповідальності вчителя щодо педагогічної культури спостерігається така ж ситуація, як і для самореалізації. Але слід зауважити, що характеризуючи вчителя як інтелігента, важливо зосереджувати увагу не лише на виявах відповідних якостей, а й на їхньому змісті.

Показниками, що визначають культурний зміст особистості соціально зрілого вчителя, є:

1) усвідомлення соціальної відповідальності; Цей показник особистості вчителя реалізується в професійній, громадській та культурно-естетичній його діяльності на основі соціально – значущої мети та мотивів розвитку соціальної зрілості;

2) моральна відповідальність за одержання і передачу професійних, моральних та загальнокультурних цінностей у їх єдності;

3) потреба у виробленні особистісного ставлення до актуальних проблем свого часу;

4) постійне прагнення до морального, духовнокультурного та соціального розвитку;

5) уміння спілкуватися з людьми, будувати взаємостосунки з колективом на принципах взаємовідповідальності;

6) здійснення самостійності як важливого принципу реалізації творчого потенціалу особистості.

Орієнтація шкільних навчальних колективів на формування соціально зрілого вчителя, здатного повною мірою реалізувати свій інтелектуальний, духовний потенціал в інтересах формування соціально зрілого учня, зумовлює необхідність виявлення основних компонентів загальнокультурного розвитку вчителя. До них ми відносимо формування у вчителя соціально-історичного, соціологічного, морально-естетичного та професійно-спеціального стилю мислення в їх органічній єдності.

В сучасних умовах реалізувати назване на практиці можливо за допомогою таких методів виховання.

1. Єдність світоглядних, моральних та загальнокультурних установок усіх суб'єктів

виховання, включаючи шкільний колектив на всіх його рівнях.

2. Здійснення на практиці постійного, цілеспрямованого взаємозв'язку вчительського та учнівського колективів у напрямку формування та загальнокультурного розвитку особистості вчителя та учня.

3. Постійний діяльний зв'язок школи як суб'єкта культури із соціокультурним середовищем міста, регіону.

4. Постійне ознайомлення вчителів шляхом практичного включення з реальною культурною ситуацією та перспективами розвитку культурного процесу в районі, місті, області, державі, глибоке знання культурних традицій своєї школи та її реального внеску в культурний розвиток суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967. – С. 7

2. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: [Монографія]. – К.: Вища шк., 1997. – 269 с.

3. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ „Імекс ЛТД”, 2002. – 248 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Валерій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей соціально-професійного розвитку особистості.

ТИПОЛОГІЗАЦІЯ ТЕЧІЙ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА ОСНОВІ ДОМІНУЮЧИХ НАУКОВО-ФІЛОСОФСЬКИХ ІДЕЙ

Алла РАСТРИГІНА

У статті зроблено спробу класифікувати педагогічні погляди представників гуманістичної педагогіки кінця XIX – початку XX століть щодо визначених автором типів виховного середовища

Постановка проблеми. Педагогічна позиція представників різноманітних течій в педагогіці значною мірою детермінується їхніми уявленнями про людську природу та сутність виховання. На наш погляд, такі уявлення являють собою біполярні конструкти, за допомогою яких осмислюється і репрезентується педагогічна дійсність у термінах схожості та контрасту.

Аналіз педагогічних ідей основоположників течії вільного виховання засвідчив, що теоретична складова цього особливого напрямку гуманістичної педагогіки являє собою сукупність певною мірою автономних концепцій, об'єднаних ідейним інваріантом. Кожна з них характеризувалася своїми особливостями й різним ступенем розробленості, проте в своїй основі ґрунтується на фундаментальних принципах педагогіки свободи.

Метою статті є з'ясування якісно своєрідних варіантів реалізації ідей свободи особистості у теоретичній і практичній діяльності найбільш відомих представників гуманістичної педагогіки кінця XIX – початку XX століть.

У процесі викладу статті було поставлено **завдання** локалізувати у вимірах виховного простору різноманітні педагогічні підходи, теорії та технології, що тією чи іншою мірою тяжіють до цінностей свободи.

Одна з основних проблем, що виникає в процесі моделювання простору виховного середовища, полягає у виділенні основних векторів-параметрів, які характеризують його якісні особливості. Ми поділяємо поширену в сучасній філософії науки думку, що наукові теорії, які є результатом творчості дослідників, значною мірою залежать від особистісних установок і життєвого досвіду їхніх творців. Кожна людина має певні аксіоматичні уявлення щодо людської природи та сутності

виховання. Теоретики педагогіки не становлять винятку з цього правила. Можливо, їхні уявлення про природу дитини та її виховання кореняться у власному життєвому досвіді, культурних установках, прийнятих у їхньому соціальному оточенні.

На наш погляд, такі базові уявлення існують у вигляді біполярних параметрів, що репрезентують протилежні виховні підходи. Наприклад: надання дітям свободи у вихованні – обмеження і контроль їхньої поведінки; віра в первісно творчу і гуманну природу дитини – уявлення про егоїстичну і асоціальну спрямованість дитини тощо. Такі погляди являють собою не що інше, як особистісні конструкти, за допомогою яких осмислюється і структурується педагогічна дійсність.

Ми виходимо з того, що саме такі біполярні конструкти, які визначають різні способи сприймання і розуміння людської природи та її розвитку, лежать в основі розроблених у педагогіці концепцій виховання. З метою виявлення таких конструктів ми провели контент-аналіз педагогічних творів представників течії вільного виховання і виділили низку ключових ідей, які репрезентують полярні точки зору на природу дитини та організацію її виховання.

Фактично, зазначені конструкти у деталізованому вигляді [1, 21-22] репрезентують проаналізовані нами інваріантні принципи теорії вільного виховання, які утворюють її ідейне ядро: принцип самоцінності особистості, самоцінності дитинства, природовідповідності виховання, свободи і врахування соціального середовища у вихованні.

Виділені конструкти являють собою відносно стабільні біполярні шкали, і будь-який педагог може позначити свою позицію у вигляді певної точки між їх крайніми полюсами. Іншими словами, кожен конструкт представлений у вигляді континууму з двома екстремумами (наприклад, віра в гуманне, конструктивне, творче начало дитини розташована на одному полюсі першого континууму, а уявлення про дитину як недосконалу, асоціальну, не здатну до відповідальної поведінки – на протилежному полюсі цього ж континууму).

Очевидно, що виділені педагогічні конструкти певною мірою перетинаються. Наприклад, уявлення про гуманну, конструктивну природу дитини закономірно поєднується з визнанням можливості надання їй свободи у вияві своїх задатків і нахилів.

З метою визначення структури внутрішніх взаємозв'язків між виділеними педагогічними конструктами та їх факторизації ми використали модифікований варіант техніки репертуарних решіток Дж. Келлі, зокрема оціночну решітку [2]. Ця методика дозволила виділити головні фактори, які визначають конкретні погляди теоретиків педагогіки на сутність виховного процесу, а також локалізувати в їхньому просторі відомі виховні концепції, у тому числі прибічників ідеї вільного виховання. В результаті ми отримали матрицю оцінок (табл.1).

Таблиця 1.

Матриця експертних оцінок різних виховних концепцій

| | педагогічний романтизм – песимізм | абсолютна – відносна цінність дитинства | соціалізація – індивідуалізація | інтерналізм – екстерналізм | творчість – нормативність | неприйняття – прийняття насильства | феноменологічність – об'єктивність | індивідуальність – загальність | об'єктивність – суб'єктивність | формування – сприйняття | свобода – контроль | директивність – опосередкованість впливу | індивідуалізм – колективізм | адаптація дитини – адаптація виховання |
|-----------------|-----------------------------------|---|---------------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------|--|-----------------------------|--|
| Ж.-Ж.Руссо | 7 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 | 1 | 7 | 1 | 7 | 1 |
| Дж.Локк | 4 | 3 | 7 | 1 | 1 | 2 | 5 | 3 | 7 | 7 | 2 | 5 | 2 | 6 |
| Й.Песталоцці | 4 | 4 | 5 | 6 | 4 | 5 | 6 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Й.Гербарт | 2 | 3 | 6 | 1 | 2 | 1 | 7 | 1 | 6 | 7 | 1 | 6 | 4 | 7 |
| Л.Толстой | 7 | 7 | 1 | 6 | 7 | 7 | 6 | 4 | 1 | 2 | 7 | 4 | 6 | 2 |
| Дж. Дьюї | 4 | 5 | 3 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 6 | 2 |
| С.Френе | 6 | 6 | 4 | 6 | 5 | 7 | 5 | 5 | 2 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 |
| К.Вентцель | 7 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 1 | 1 | 7 | 2 | 7 | 1 |
| С.Шацький | 6 | 7 | 2 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 3 | 2 | 5 | 3 | 5 | 3 |
| М. Монтессорі | 6 | 7 | 3 | 7 | 4 | 7 | 5 | 6 | 4 | 1 | 6 | 1 | 7 | 1 |
| А.Нейлл | 5 | 7 | 2 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 1 | 2 | 7 | 1 | 7 | 3 |
| Е.Кей | 7 | 7 | 1 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 1 | 2 | 6 | 3 | 6 | 2 |
| Р.Штайнер | 5 | 6 | 3 | 5 | 4 | 7 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| Я.Корчак | 4 | 7 | 4 | 4 | 4 | 7 | 7 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| А.Макаренко | 3 | 4 | 7 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 6 | 7 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| В.Сухомлинський | 6 | 7 | 6 | 5 | 5 | 7 | 7 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| К.Роджерс | 7 | 7 | 2 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 2 | 1 | 6 | 1 | 2 | 2 |

На основі усереднення експертних оцінок було сформовано єдину матрицю, яка відображає узгоджені погляди експертів щодо вираженості біполярних конструктів у виховних концепціях відомих педагогів. З метою побудови семантичного простору різних моделей виховання та виявлення системи внутрішніх взаємозв'язків між конструктами ми застосовували факторний аналіз (метод головних компонентів з наступним Varimax-обертанням). В результаті були виділені два головні фактори, в просторі яких розміщуються конструкти та оцінювані педагогічні концепції відповідно до їх факторних навантажень. Якісний аналіз педагогічних конструктів, які з найбільшими навантаженнями увійшли до складу двох головних факторів, дозволяє інтерпретувати їх як „свобода – залежність” (1 фактор) і „активність – пасивність” (2 фактор).

У перший біполярний фактор („свобода – залежність”) з найбільшими навантаженнями увійшли такі конструкти: на одному полюсі – педагогічний оптимізм, абсолютна цінність дитинства, інтерналізм, творчість, неприйняття насильства у вихованні, феноменологічність, суб'єктивність, опосередкованість виховного впливу, на протилежному – педагогічний песимізм, відносна цінність дитинства, екстерналізм, нормативність, прийняття насильства у вихованні, об'єктивність, директивність виховного впливу. Очевидно, що цей фактор характеризує рівень зорієнтованості виховної концепції на формування особистісної свободи вихованців. В основі такого підходу лежить

фундаментальна для течій вільного виховання віра в гуманну природу та конструктивне, творче начало дитини, її здатність самостійно визначати власні пріоритети і здійснювати моральний вибір. Саме це переконання складає основу принципу свободи у вихованні.

Педагоги, виховні концепції яких мають високі позитивні оцінки за фактором „свобода – залежність”, не сприймають тиску, насильства і покарань у вихованні. Їх відрізняє також феноменологічне сприйняття дитини, розуміння своєрідності дитячого світобачення, здатність до емпатії. Дитина в їхній уяві – не пасивний об’єкт прикладання виховних зусиль, а активний суб’єкт власного розвитку, самореалізації.

Проведений нами факторний аналіз засвідчив, що виховні концепції більшості представників течії вільного виховання локалізуються на позитивному полюсі фактору „свобода – залежність” Ж.-Ж.Руссо, А.Нейлл, Е.Кей, М.Монтессорі, К.Вентцель, Л.Толстой, Дж.Дьюї, С.Шацький, К.Роджерс (рис. 1).

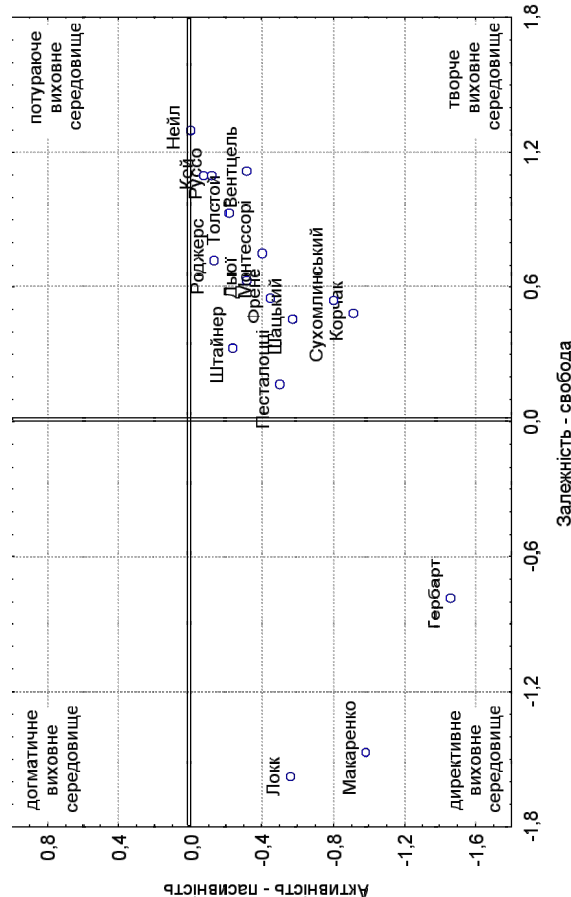


Рис.1 Локалізація авторських концепцій виховання у просторі основних параметрів виховного середовища

Протилежний полюс цього фактору представлений виховними концепціями Дж.Локка, Й.Гербарта і А.Макаренка, виховні підходи яких значною мірою орієнтуються на цінності порядку, дисципліни та слухняності, і обмежують свободу вихованців.

Другий фактор, представлений на одному полюсі такими конструктами, як соціалізація, нормативність,

контроль, формування, колективізм, адаптація дитини, на протилежному – індивідуалізація, творчість, відсутність контролю, сприяння, індивідуалізм, адаптація виховання до дитини. Якісний аналіз дає підстави кваліфікувати цей біполярний фактор як „активність – пасивність”. На одному його полюсі локалізуються виховні підходи, зорієнтовані на створення у вихованні умов для вияву дітьми власної ініціативи та творчості, спонукання їх до досягнення вищого рівня особистісної зрілості, включення в різноманітні види діяльності. При цьому діти привчаються узгоджувати свою поведінку з інтересами та потребами оточуючих людей, від них очікується поведінка на межі своїх розумових можливостей, високому соціальному й емоційному рівні, їх спонукують розвивати свої здібності в інтелектуальній, емоційній сферах, міжособистісному спілкуванні, наполягають на необхідності й праві дітей на незалежність і самостійність. Результатом такого виховання, як свідчать дослідження, є високий рівень активності, ініціативності та особистісної зрілості дітей.

На відміну від цього, концепції виховання, які відводять дітям пасивну роль, не передбачають будь-якого втручання в їхню поведінку, спонукання їх до самоорганізації та особистісного зростання. Педагогові при цьому відводиться роль пасивного спостерігача, який займає споглядальну позицію невтручання в поведінку дітей, навіть якщо вона несе у собі потужний деструктивний заряд. Наслідком виховання у такому середовищі, як свідчать психологічні дослідження, є пасивність, імпульсивність і неорганізованість дітей, невпевненість у собі, поганий самоконтроль, низький рівень особистісної зрілості [3].

Можна зробити висновок, що тип виховного середовища визначається, насамперед, умовами та можливостями, які забезпечуються в ньому для розвитку особистісної свободи (або залежності) дитини та її активності (або пасивності).

Виділені загальні параметри виховання є біполярними і відносно автономними, ортогональними – змістовно незалежними. Кожен із них відображає особливий аспект виховного простру і може використовуватися в якості критерію під час диференціації та типологізації виховних систем і концепцій. Однак цілісне, всебічне уявлення про виховну концепцію може дати лише комплексна характеристика її особливостей за двома визначеними параметрами. В просторі даних вимірів можна вказати точку, в якій локалізується та чи інша концепція виховання.

Враховуючи полярність та ортогональність виділених параметрів, можна побудувати схематичну модель диференціації концепцій виховання, що задає можливий простір типологічно відмінних виховних підходів (рис.2).

На основі виділених факторів будь-яка теорія виховання може бути віднесена до одного з чотирьох базових типів:

“догматичний”, спрямований на розвиток пасивності та залежності дитини;

“директивний”, зорієнтований на розвиток активності вихованців в умовах контролю і зовнішнього тиску, обмеження можливостей для вияву власної ініціативи та творчості;

“пермісивний” (від англ. permissive – поблажливий, такий, що потурає), зорієнтований на розвиток особистості в умовах цілковитої відсутності зовнішньої стимуляції, будь-яких обмежень і контролю;

“творчий”, що забезпечує вільний розвиток активної, зрілої особистості, здатної до самоорганізації та відповідального вибору.

Правомірність виділення чотирьох вказаних типів виховних теорій підтверджується їх відповідністю аналогічним типологіям, які зустрічаються в психолого-педагогічній літературі.

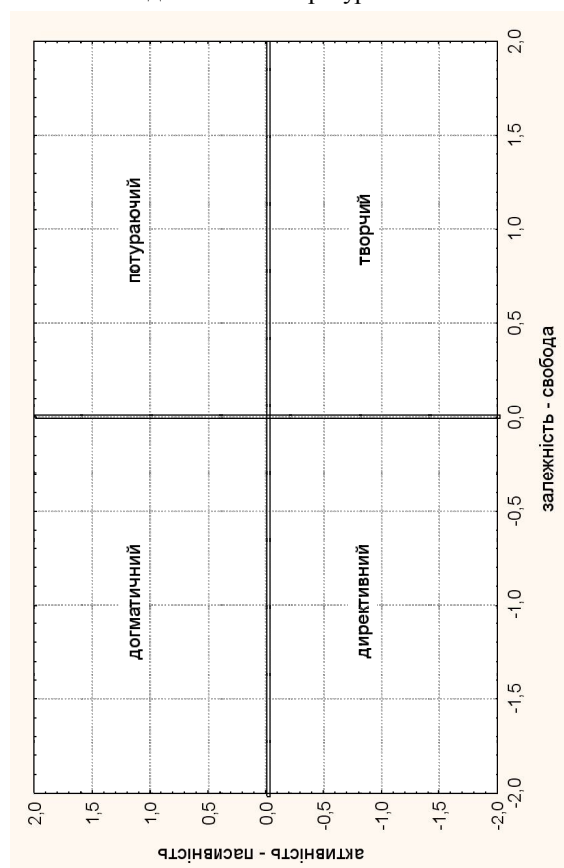


Рис.2. Типи теорій виховання у просторі факторів „свобода – залежність” і „активність – пасивність”

Так, К. Баумрінд [3] розрізняє чотири стилі виховання (авторитарний, пермісивний, авторитетний і відчужений), ґрунтуючись на таких особливостях педагогічного спілкування, як структурованість взаємодії, встановлення обмежень дитячої поведінки, чуйність, теплота, відсутність гніву. Авторитарним дослідниця називає стиль, який характеризується високим рівнем структурованості взаємодії з вихованцями, встановленням обмежень і слабкими проявами чуйності. Пермісивний стиль, навпаки, проявляється у низькій структурованості

(керованості, контрольованості та організованості) виховної взаємодії, практичній відсутності обмежень дитячої поведінки та підвищеній чуйності, емпатійності вихователя. Відчужений стиль характеризується відносно низькою структурованістю взаємодії і відсутністю чуйності. Авторитетний стиль характеризується вираженістю всіх названих параметрів педагогічного спілкування: структурованістю взаємодії, встановленням обмежень, чуйністю, співчутливістю, теплотою та відсутністю проявів гніву.

Очевидно, що між виділеними К.Баумрінд стилями виховання і описаними нами типами виховних теорій існує певний взаємозв'язок. Орієнтація на авторитарний стиль виховання характерна для догматичних теорій виховання, на відчужений – для директивних, на пермісивний – для потураючих, і на авторитетний – для творчих.

Цікавий результат дає порівняльний аналіз визначених нами типів виховних концепцій та відповідних їм типів виховного середовища з “шкільними типами” П.Ф. Лесгафта [4]. Очевидною є взаємовідповідність між ними. Так, опис П.Ф.Лесгафтом особливостей виховного середовища, в якому відбувається формування “честолобного” і “лицемірного” типів, ясно свідчить, що мова йде про директивне виховне середовище. Середовище, яке сприяє формуванню “м’яко-забитого” і “злісно-забитого” типів, відповідає догматичному виховному середовищу, а “добродушного” і “пригнобленого” – потураючому середовищу.

Висновки. Виділені внаслідок факторного аналізу біполярні параметри „свобода – залежність” і „активність – пасивність” дають можливість змодельювати семантичний простір виховних концепцій і локалізувати в ньому відомі педагогічні підходи та технології. Можна припустити, що саме унікальне поєднання двох вказаних факторів, з урахуванням їх біполярності та різної міри вираженості, лежить в основі реальної різноманітності та якісної своєрідності обґрунтованих у педагогічній науці концепцій виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Растрюгіна А.М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття: Автореферат дис. док. пед. наук. – Київ, 2005. – 41с.
2. Франселла Ф. Банністер Д. Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
3. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialisation // Dick A.D. (ed). Minnesota Symposium on Child Development. V7. – Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1973. – P. 178-214.
4. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1991. – 204 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растрюгіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: альтернативна педагогіка, проблеми модернізації змісту освіти в Україні на засадах педагогіки свободи.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛІСТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР

Розглядаються шляхи удосконалення педагогічного процесу вищої школи в напрямку його більшої професійної спрямованості, зокрема при навчанні математичної статистики не фізико-математичних та не інженерних спеціальностей.

Становлення особистості майбутнього спеціаліста в навчальному процесі вищої школи має багато аспектів, напрямків, рівнів. Важливе місце в процесі такого становлення займає предметно-методичний аспект та аспект управління-спілкування навчальним процесом вищої школи. Ми спробуємо побудувати модель навчального процесу у ВНЗ з акцентом на певних особливостях методів і форм навчання, спілкування, які сприяють професійній спрямованості процесу підготовки майбутніх фахівців з різних спеціальностей: економістів, психологів, журналістів, хіміків, біологів, географів, юристів та ін.

Процеси навчання і спілкування у ВНЗ, їх методи, види, форми прямо чи опосередковано впливають на формування професійних якостей майбутніх фахівців, на формування уявлень про методи й форми їхньої майбутньої діяльності. Причому такий вплив має місце не тільки на заняттях зі «свого» фаху (літератури, мови, історії, психології, соціології, педагогіки, економіки, менеджменту і т.п.), а й на заняттях з усіх без винятку навчальних дисциплін. Перші професійні уявлення студентів про майбутню професійну діяльність формуються при навчанні різних спеціальних та загальноосвітніх предметів. Що стосується професійної зорієнтованості спеціальних предметів, то не має сумніву в тому, що саме вони формують майбутнього спеціаліста до професійної діяльності. Однак інші предмети, зокрема математична статистика, не беруть безпосередньої участі у процесі такого формування.

Розглянемо деякі аспекти діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі ВНЗ, які, на нашу думку, впливають на професійну спрямованість педагогічного процесу ВНЗ і, відповідно, на професійну спрямованість формування особистості майбутнього фахівця.

У плані управління-спілкування ми виділяємо три рівні [6]:

– суб'єктно-об'єктний рівень управління (викладач суб'єкт, студенти об'єкти впливу) при функціонально-рольовому спілкуванні (викладач і студенти виконують свої функції й ролі);

– суб'єктно-суб'єктний – викладач і студенти активні суб'єкти, що проявляється в інтенціях: «Я можу, хочу, досягну, вирішу, розв'язу» [13];

– діалогічний – створюється нова спільність між викладачем і студентами на основі буберівського «Я і Ти» [4], якій відповідає дух «спів» (співпраці, співдяльності, співпереживання, співчуття, співбуття).

У плані здібностей, що формуються в студентів: прості та складні здібності [10].

У плані знань – диз'юнктивні й недиз'юнктивні знання [6].

У плані системності процесу формування знань: процеси диференціації та інтеграції [11].

У плані формування мислення різними жанрами (гуманітарне мислення) [2; 5; 6].

У плані проблемності навчання [1; 15]: забезпечення актуалізації студентів, усвідомлення ними цілей проблемної ситуації та відшукування шляхів вирішення проблеми, формування проблемних ситуацій різних рівнів, зокрема «ширини» проблеми (відшукування шляхів розв'язування проблеми з виходом у міжпредметний простір).

У плані системності процесу навчання – чітке розуміння студентами застосування різних методів, форм, прийомів та засобів навчання в єдиній системі навчання на принципах взаємної доповнювальності, системної цілісності, взаємозв'язків та взаємовпливів, універсальності зв'язків із цілісним педагогічним процесом.

У плані розвивального навчання [16] – забезпечення повноцінного засвоєння знань, та їх застосувань у практичній педагогічній діяльності, розвитку розумових здібностей.

Можна було б назвати й інші аспекти (плани) навчально-пізнавальної діяльності в процесі навчання майбутніх спеціалістів, які покликані сприяти формуванню професійної спрямованості процесу підготовки майбутніх фахівців. Зазначені аспекти (плани) у своїй сукупності створюють певну схему аналізу методів, форм, прийомів, засобів у процесі навчання у ВНЗ з метою їхньої більшої спрямованості на професійну підготовку, на підготовку до майбутньої професійної діяльності. Причому це стосується як фахових, так і нефахових дисциплін.

На погляд авторів статті, є цілий пласт невикористаних можливостей методів, форм, прийомів, засобів викладання й спілкування викладачів і студентів, які значно покращили б професійну спрямованість підготовки майбутніх спеціалістів.

У короткій статті не має можливостей широкого дослідження поставленої проблеми. Тому ми покажемо її суть та зміст в окремих моментах педагогічного процесу вищих навчальних педагогічних закладів.

Одним з таких моментів є вплив застосування комп'ютерів та сучасних інформаційних технологій на навчальний процес у ВНЗ з метою більшої його професійної цілеспрямованості. Зокрема мова йде про навчання математичної статистики студентів не фізико-математичних та не інженерних спеціальностей.

На сьогодні навчальні плани й програми ВНЗ побудовані так, що їх виконання дає розрізнені знання з різних дисциплін, які мало зв'язані між собою і ще менше зорієнтовані на єдину ідею – підготовку до практичної діяльності майбутнього спеціаліста.

Зокрема навчання математичної статистики практично дуже мало зорієнтоване на підготовку майбутніх спеціалістів з хімії, біології, географії, психології, соціології, журналістики, економіки, менеджменту, юриспруденції та інших спеціальностей. Ще менше заняття з математичної статистики зорієнтовані на підготовку до майбутньої діяльності спеціалістів як вихователів, організаторів, майбутніх керівників. Сучасний фахівець повинен володіти практичними навичками наукових досліджень, у яких чільне місце може зайняти й математична статистика. Спробуємо показати на прикладі навчання математичної статистики у ВНЗ деякі аспекти професійної зорієнтованості такого навчання у ВНЗ.

Ми виділяємо декілька рівнів викладання (і відповідно навчання) математичної статистики у ВНЗ, які пов'язані з професійною орієнтацією навчального процесу і формуванням професійної спрямованості майбутніх спеціалістів. Чільне місце тут буде займати використання інформаційної технології Excel [8], яка передбачена навчальними програмами ВНЗ і викладається в курсах з інформатики.

Викладання математичної статистики передбачає формування у студентів основних понять математичної статистики (середнього значення, дисперсії, середнього квадратичного відхилення, коефіцієнта кореляції, ліній регресії, часових рядів, статистик та ін.) та їх застосування до розв'язування конкретних задач. При цьому виникає ціла низка проблем і труднощів: відсутність підручників і посібників з математичної статистики, орієнтованих на відповідний фах (хімії, біології, журналістики, економіки, психології, соціології); низьке забезпечення методичними розробками навчання математичної статистики студентів не фізико-математичного та не інженерного профілів; недостатнє забезпечення навчального процесу сучасними комп'ютерами й інформаційними технологіями; неузгодженість навчальних планів і програм з вищої математики й інформатики; низький рівень засвоєння знань студентами з комп'ютерних та інформаційних технологій, вищої та елементарної математики; мала кількість годин, відведених на математичну статистику навчальними планами та ін.

Потрібно зауважити, що математична статистика формує у студентів новий жанр мислення, який відрізняється від відомих їм жанрів, що є основною труднощію при навчанні цієї дисципліни, формуванні понять математичної статистики (з приводу різних жанрів мислення див. [2; 5; 6]). Особливостями жанру мислення при навчанні математичної статистики є формування уявлень у студентів про вибірку, основи її побудови та репрезентативність, статистичний зв'язок між двома величинами, значущість коефіцієнта кореляції, поняття про статистичні гіпотези, рівність чи нерівність середніх значень у статистичному розумінні з відповідним коефіцієнтом значущості та ін. Новий жанр мислення, породжений математичною статистикою, розширює поле можливостей

сприймання студентами світу, урізноманітнює способи його відображення, розширює світогляд, світовідчуття та світосприймання.

Першим рівнем викладання математичної статистики є рівень, на якому комп'ютери взагалі не використовуються. Тоді складні арифметичні обчислення виконуються вручну чи із застосуванням калькуляторів та різних таблиць. При цьому за часом, затратами сил і енергії технічні обчислення займають левову частку в навчанні, що значно гальмує формування в студентів сутності та змісту відповідних понять математичної статистики, суттєво знижує розвиток творчих здібностей студентів (обчислення виконуються за відомими алгоритмами, формулами, творчість тут мінімальна), затримує формування практичних вмінь і навичок при розв'язанні задач математичної статистики, задач статистичного аналізу, фактично не дає змоги розв'язувати задачі практичного змісту. Зокрема вибірки для учбових задач беруться малого розміру, що приводить до значної статистичної похибки і спотворює уявлення про відповідне поняття (наприклад, середнього квадратичного відхилення, частотний розподіл, статистичну рівність чи відмінність дисперсій чи середніх значень). Більшість підручників і посібників, збірників задач і вправ з математичної статистики написані у відповідності до програм вищих технічних чи економічних навчальних закладів, фізико-математичних спеціальностей, які не відображають специфіки задач статистичного аналізу за відповідними фахами інших не фізико-математичних та не інженерних спеціальностей ВНЗ. Тому професійна орієнтація в плані підготовки майбутніх хіміків, біологів, географів, психологів, соціологів, економістів, менеджерів, журналістів на заняттях з математичної статистики практично дуже мала, а то й зовсім відсутня. Все це призводить до того, що засвоєння знань з математичної статистики студентами не фізико-математичних та не інженерних спеціальностей репродуктивне, формальне, без належного зв'язку з іншими дисциплінами і *майбутньою професійною діяльністю випускника ВНЗ*. Математична статистика стає однією з складових професійної підготовки майбутніх спеціалістів, яка являє собою здебільшого еkleктичну предметну суміш. Така ситуація не викликає необхідності під час навчання суб'єктно-суб'єктного та діалогічного рівнів управління й спілкування між учасниками педагогічного процесу (викладачем і студентами). Суб'єктність студентів викликана в основному "боротьбою за оцінку", а не творчою необхідністю розв'язання проблемних ситуацій, які сприяли б усвідомленій професійній орієнтації студентів. Проблемні ситуації, сформовані викладачем, дуже «вузькі», зорієнтовані на формування операційних умінь і навичок студентів, а не на професійну підготовку в плані майбутньої діяльності фахівця. Суть проблемності А.В.Фурман вбачає в "Системі зовнішніх і внутрішніх суперечностей продуктивної пізнавальної діяльності"

[15, 16]. А.С.Л.Рубінштейн зазначав, що проблемність є об'єктивним відношенням до буття [12, 14]. Суперечності проблемної ситуації на цьому рівні навчання відображають вузькість проблеми, мало зв'язані із суперечностями застосування знань, тобто з суперечностями буття. Розвивальність навчання обмежена, не має достатнього числа ступенів вільності для формування професійних якостей особистості майбутніх спеціалістів, їх професійної спрямованості, творчості, зв'язку з реальною майбутньою професійною діяльністю. Наведений рівень навчання не забезпечує потрібною мірою формування в студентів нового жанру мислення.

Наступні рівні навчання студентів математичної статистики пов'язані з використанням комп'ютерів та інформаційної технології Excel [8].

Другий рівень навчання математичної статистики характерний використанням Excel-технології практично з тим же самим методичним забезпеченням, що й перший рівень навчання, тобто, мало (а то й зовсім відсутні) в наявності посібників з математичної статистики, які спрямовані на формування професійної спрямованості відповідного фаху. Однак є достатньо різних посібників і задачників із вправами, які дозволяють формувати аналітико-операційні здібності студентів. Перевагами другого рівня навчання над попереднім будуть такі. Обчислення не займатимуть провідного місця за часовими й енергетичними затратами; на першому місці реально стане проблема формування в студентів понять математичної статистики, статистичного аналізу, за великим рахунком формування нового жанру мислення. Кількість розв'язаних прикладів і задач завдяки комп'ютеру може зрости у декілька разів у порівнянні з безкомп'ютерним навчанням, що дає змогу значно підвищити формування аналітико-операційних здібностей студентів. При цьому Excel-технологія [8] дає можливість вести різні обчислення (середнє значення, дисперсія, стандартне відхилення, коефіцієнт кореляції, рівняння лінії регресії, різних статистик і т.п.) двома шляхами: безпосередньо за формулами, що дає можливість краще запам'ятовувати формули математичної статистики та зрозуміти їх зміст; користуватися майстром функцій (статистичні функції), тобто готовим результатом. Excel-технологія має потужні графічні можливості, що дає змогу отримувати якісні графічні зображення у вигляді різних діаграм. Так при вивченні регресивного аналізу й побудові лінії регресії для двох величин можна графічно досліджувати величини зобразити точками, а рівняння лінії регресії (прямої) автоматично знаходить комп'ютер та зображує її на рисунку, що дозволяє візуально оцінювати розкидання точок відносно лінії регресії, її кут нахилу до осі абсцис. Ще краще досліджувати в Excel-технології розвиток певних випадкових процесів. Саме лінія регресії показує в часі тенденцію розвитку процесу, швидкість його зміни, коливання. Так можна досліджувати, наприклад, тенденції розвитку прибутків фірми, числа захворювань певною

хворобою, урожайність сільськогосподарських культур, народжуваність дітей, виборчих процесів, інфляції, зміни температури і т.п. Лінія регресії дозволяє здійснювати прогноз на основі лінійної (чи нелінійної) інтерполяції.

При використанні комп'ютерів у навчальному процесі виникає нова одиниця педагогічного процесу – людино-комп'ютерна, змінюється роль викладача у напрямку від носія й передавача інформації до «розпорядника й консультанта», у студентів формується *новий жанр мислення*, який породжується можливостями комп'ютера (студент починає «мислити як комп'ютер»). Зрозуміло, що формується й новий жанр мислення на основі навчання математичній статистиці. Отже здійснюється *інтеграція* навчального процесу, інтеграція знань навколо проблеми навчання математичної статистики. У студентів формується гуманітарне мислення у розумінні М.М.Бахтіна, як мислення у різних жанрах (математики, математичної статистики, інформатики) [2; 5; 6], як мислення «поміж» цими жанрами, формуються «складні здібності» [10]. Використання комп'ютерів різко збільшує можливості індивідуалізації навчання, під якою розуміється «організація навчального процесу, при якій вибір засобів, прийомів, темпів навчання враховують індивідуальні відмінності» [14, 6] студентів та диференціації, «коли учні групуються на основі певних особливостей для окремого навчання» [14, 8]. У студентів формується системне мислення при розв'язуванні задач різного типу. Тут одночасно потрібно розглядати як окремі моменти знань математичної статистики та комп'ютерних технологій, так і цілісного сприймання задачі та побудови її розв'язання як у вигляді окремих кроків, так і цілісного алгоритму. Змінюються завдання науково-методичного забезпечення процесу навчання як «складної і працезатратної методичної проблеми» [3, 9] викладача, кафедри в цілому. Викладачеві потрібно володіти комп'ютерно-інформаційними технологіями, розробляти методики їх використання стосовно курсу математичної статистики.

Головним недоліком, на наш погляд, другого рівня викладання математичної статистики є відірваність від цілісного процесу формування майбутнього фахівця з хімії, біології, психології, економіки і т.д. Студенти знаходяться в полі можливостей, яке їм окреслює математика, математична статистика й інформатика. Їхні знання слабо інтегруються в цілісний процес професійної підготовки майбутнього вчителя. Ще одним недоліком цього рівня навчання математичної статистики можна вважати те, що написання наукових рефератів з математичної статистики має вузьке поле можливостей. Наукові реферати будуть мало пов'язані з майбутньою професійною діяльністю фахівця.

Третім рівнем навчання математичної статистики ми вважаємо вихід у міжпредметні зв'язки, коли буде створене методичне забезпечення, яке дозволить розв'язувати задачі з хімії, біології, економіки,

психології, журналістики за допомогою математичної статистики з використанням комп'ютерів. Інакше кажучи, потрібно створити посібники й методичні розробки, в яких розглядалися б задачі із відповідного фаху студентів. При створенні таких посібників потрібні зусилля викладачів математики, інформатики та відповідного фаху (хіміка, біолога, економіста, психолога і т.п.). Акцент занять (лекцій, практичних, лабораторних) буде зміщений на розв'язання "фахової проблеми", а не проблеми математичної статистики чи інформатики. Тоді відбудеться розширення поля можливостей професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Математична статистика почне відігравати роль інструменту розв'язання задач, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. При цьому не знижується й увага до формування у студентів основних понять математичної статистики, понять статистичного аналізу, аналітичних і операційних здібностей.

Четвертим рівнем навчання математичної статистики можна вважати той, коли студенти, отримуючи певні завдання, самі здійснюють експерименти по збору статистичних даних з відповідним подальшим їх опрацюванням за допомогою математичної статистики з використанням інформаційних технологій, зокрема Excel-технології, STATISTIKA, SPSS та ін. Так при вивченні середніх значень, дисперсії, середнього квадратичного відхилення, коефіцієнта кореляції, лінії регресії чи тенденції розвитку якогось процесу студентам даються відповідні завдання з метою побудови відповідної вибірки експериментальним шляхом із подальшою обробкою вибірки за допомогою комп'ютера. При цьому виконання завдань носить характер невеликого самостійного наукового дослідження, що готує студентів до написання курсових та дипломних робіт, наукових рефератів. У такий спосіб формується фахівець з інтегральними знаннями, складними здібностями, гуманітарним мисленням, а навчання математичної статистики стає органічною складовою процесу підготовки майбутнього фахівця.

Особливо потрібно зазначити, що висвітлений вище підхід до навчання математичної статистики відображає положення Болонського процесу [9], повноправним членом якого Україна стане найближчим часом. Одним із напрямків підготовки майбутнього спеціаліста у ВНЗ, згідно Болонського процесу, є збільшення акценту на самостійну роботу студента, на самовизначення й саморозвиток особистості майбутнього фахівця. Одним із проявів такої самостійної діяльності студента може стати написання наукового реферату за семестровий курс навчання математичної статистики з наступним захистом свого дослідження. Зрозуміло, що третій і четвертий рівень навчання математичної статистики створить досить широке поле можливостей для формулювання теми дослідження та його виконання. Однак такий підхід до навчання математичної

статистики вимагатиме координації навчальних планів і програм з інформатики, математичної статистики, вищої математики, спеціальних дисциплін, що, в свою чергу, вимагатиме знання викладачем математичної статистики інформаційних технологій, основ фаху (психології, економіки, менеджменту, соціології та ін.) а також взаємодії кафедр математики, інформатики з кафедрами фахових дисциплін. Координатором такої взаємодії можуть виступати факультетські методичні комісії (наукове обґрунтування системно-методичного забезпечення навчального процесу див. у [3]). Перший наш досвід навчання математичної статистики студентів не фізико-математичних й не інженерних спеціальностей за другим, третім і четвертим рівнями обнадійливий.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.
3. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
4. Бубер М. Я и ты // Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика, 1995. – С. 15 – 92.
5. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. – М.: Тривола, 1994. – 300с.
6. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – 348 с.
7. Кушнір В.А. Гуманітарне мислення вчителя // Соціальна психологія. – 2004. – № 4(6). – С. 81 – 95.
8. Лопач С.Н., Чубенко А.В., Бабич П.Н. Статистические методы в медико-биологических исследованиях с использованием Excel. – К.: МОРИОН, 2001. – 408 с.
9. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.М.Сухарніков, від. ред. М.Ф.Степко. – К.: НМЦ ВО, 2004. – 24 с.
10. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
11. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: Монографія / За ред. І.Козловської та Я.Кміта. – Львів: Сполом, 2004. – 244 с.
12. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Просвещение, 1958. – 210 с.
13. Татенко В.А. Психология в субъективном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 403 с.
14. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
15. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
16. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кушнір Василь Андрійович – професор кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доктор педагогічних наук.

Коло наукових інтересів: Системні дослідження педагогічного процесу.

Кушнір Григорій Андрійович – доцент кафедри прикладної математики й обчислювальної техніки Кіровоградського технічного університету, кандидат технічних наук.

Коло наукових інтересів: Дослідження складних систем з активним людським фактором.

ЕТИЧНА БЕСІДА ЯК ПРИКЛАД ПОЄДНАННЯ СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Наталія АНДРОСОВА

Вибір і поєднання методів є найбільш складним і важливим елементом оптимізації процесу навчання та виховання, тому різні аспекти цієї проблеми постійно викликають інтерес дослідників. Протягом останнього 50-річчя вивчалися дидактичні можливості окремих методів на різних етапах засвоєння навчально-виховного матеріалу; залежність вибору методів від таких факторів, як зміст, цілі навчання, вік учнів, матеріальна база тощо; досліджувалась ефективність співвідношення окремих груп методів у процесі навчання (словесних і наочних методів, усного викладу і самостійних робіт, проблемного викладу та евристичної бесіди, репродуктивних і продуктивних методів). До питання методів навчання інтерес не зменшується, адже це одна з вихідних категорій дидактики. Методи є тим ланцюгом, що пов'язує підхід до організації навчально-виховного процесу зі змінами у суспільстві та економіці. Варто лише дослідити послідовні зміни у будь-якій державі і те, як школа одразу знаходить відповідну методичну базу, наприклад: процеси усупільнення господарств, колективізація, великий потік неосвічених людей – бригадний метод організації навчання; підвищення економічного й матеріального рівня життя населення, поява приватних підприємств – індивідуально-диференційований підхід, проблемні методи.

Ми розглянули питання підходів до поєднання методів, зокрема його розуміння видатними педагогами та психологами, а також з'ясували деякі з визначальних напрямків підготовки студентів педагогічних ВНЗ до ефективного поєднання словесних методів.

У розробці проблеми методів, а особливо їх поєднання, можна виділити декілька напрямків:

I напрямок – питання класифікації методів навчально-виховного процесу (Є.І.Перовський, В.Є.Єсіпов, М.О.Данилов, І.Лернер, М.М.Скаткін, М.І.Махмутов, В.О.Онищук, А.М.Алексюк, І.Д.Зверев, В.І.Бондар, В.Ф.Паламарчук, С.Г.Шаповаленко, Ю.К.Бабанський);

II напрямок – дослідження специфіки окремих методів (В.О.Ніколасв, О.А.Почерніна – пояснення; С.А.Лукач, Я.І.Бурлака – бесіда; Т.М.Байбара, О.В.Барановська, Л.П.Кочіна – дослідницькі методи; С.В.Цінько, Л.С.Роговик, Л.А.Липова, А.М.Ясинська – наочно-аудіовізуальні методи тощо);

III напрямок – вибір і поєднання методів різних груп та їх вплив на розвиток учня (І.О.Свиридова, О.М.Дон, І.С.Попов, Т.В.Сергєєва, Л.П.Кочіна);

IV напрямок – умови розвитку пізнання учнів та їх психічних процесів (Л.Б.Чашко – умови розвитку емпіричного пізнання в контексті аудіовізуальної інформації; І.П.Страгіна – мовний розвиток молодших школярів засобами графічно-творчої

діяльності; Л.С.Роговик – розвиток психомоторних здібностей молодшого школяра).

Виходячи з широких можливостей словесних методів у плані пізнання, нас зацікавила реалізація емпіричного і теоретичного рівнів у поєднанні методів даної групи, а саме, бесіди, розповіді, пояснення, інструктажу.

Найчастіше на сучасному етапі досліджують проблему оптимального підбору системи методів для проведення уроку. Питання вивчається у двох варіантах: по-перше, глобальне поєднання – які групи методів варто застосовувати на різних етапах чи типах уроку; по-друге, локальне поєднання – окремі методи однієї чи кількох груп (бесіда і пояснення, дослід і спостереження, самостійна робота і розповідь тощо).

Для результативного поєднання методів варто спиратись на сучасні вимоги до знань, умінь та навичок учнів, тобто, знання мають бути усвідомлені й максимально наближені до потреб людини в майбутньому, уміння й навички практично спрямовані, критично осмислені і базуватися на життєвому досвіді учня.

В багатьох дослідженнях (Л.В.Занков, Б.Г.Ананьєв, Д.В.Вількеєв, Ю.В.Сенько, А.В.Алексєєва та інших) постає питання про необхідність виявлення і включення життєвого досвіду учнів у процес формування наукових понять. У дисертаційних роботах Т.В.Беднягіної та Ю.В.Сенько, виконаних на матеріалі середнього шкільного віку, накреслені шляхи і прийоми використання життєвого досвіду школярів у залежності від особливостей і специфіки нових знань.

У дослідженнях Т.В.Сергєєвої, Т.М.Байбари, Є.Г.Сарапулової, виконаних на матеріалі початкової школи, розкриваються шляхи подолання неуспішності учнів через використання інтенсивних пізнавальних методів, що посилюють теоретичний рівень пізнання. Основою для інтенсифікації навчання є багатий життєвий досвід в емпіричному значенні.

Різні підходи до організації навчально-виховного процесу спричинили виникнення багатьох питань у масовій педагогічній практиці. Наприклад, яким чином повинна бути організована підготовка учня, щоб забезпечити свідомий перехід пізнання від чуттєво-емпіричного сприймання до перших абстракцій; що є критерієм визначення достатньої підготовки учня до засвоєння перших абстракцій; які способи є раціональними у процесі навчання молодших школярів; які дидактичні умови сприяють якнайкращому співвідношенню емпіричного і теоретичного рівнів пізнання в молодших класах школи?

Як показує аналіз літератури, у пошуках відповідей на ці питання педагогічна теорія намітила деякі основні підходи.

Відповідно до одного з них (Б.Г.Ананьєв, Л.В.Занков, А.І.Сорокіна, В.О.Сухомлинський та ін.), у процесі підготовки учня до засвоєння первісних понять необхідно забезпечити достатнє накопичення чуттєво-емпіричних даних про поняття, що формується; залучення життєвого досвіду дітей, виправлення помилкових уявлень, які є у їх свідомості на основі організації спостережень, багатьох екскурсій під керівництвом вчителя; збагачення, накопичення й розширення їх чуттєвого досвіду. Емпіричне пізнання, на думку цих учених, - початковий пункт, від якого складний шлях веде до абстракції.

Інші педагоги і психологи (П.Я.Гальперін, Л.С.Георгієв, В.В.Давидов, Г.І.Ожиганова, Н.Ф.Талізїна, Д.Б.Ельконін та ін.) вважають, що готувати дитину до засвоєння первісних понять не треба, бо емпіричне пізнання (просте накопичення емпіричного матеріалу) гальмує процес становлення у молодших школярів теоретичного мислення. Тому, вважають вони, учнів треба одразу ставити „на науковий ґрунт”, формувати у них теоретичне мислення, не витрачаючи часу на відтворення тих емпіричних знань, які вони мають.

Третій підхід (І.Ф.Свадковський, С.П.Баранов та ін.) полягає у ствердженні необхідності систематизувати чуттєвий досвід, що дає учневі можливість уявити той бік дійсності, який міститься у понятті, що формується. Простого кількісного накопичення емпіричного матеріалу не досить для усвідомленого переходу від чуттєво-практичного сприймання до первинних абстракцій. На думку прихильників даного підходу, критерієм якості чуттєвого досвіду, утвореного у свідомості дітей, є характер відтворення дійсності у ній.

Етап початкової (елементарної) освіти за останнє півстоліття привертая до себе увагу вчених різних галузей: психологів, педагогів, соціологів, фізіологів. Здійснювалися дослідження **як самого навчального процесу**, зокрема, які види діяльності притаманні різним віковим категоріям (В.В.Рєпкін, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін); які методи і прийоми варто застосовувати для навчання й учіння (І.Г.Пудалов, А.О.Балаєв, Т.М.Байбара, Д.О.Лордкіпанідзе, А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський); чи відповідає зміст навчальних програм розумовим можливостям дітей даного віку (Г.С.Костюк, Н.О.Менчинська, Л.В.Занков, О.К.Дусавицький); **так і факторів поза межами навчання у школі**, наприклад, як впливають соціальні особливості на рівень сформованості особистості дитини (В.О.Сухомлинський, В.С.Мухїна); стиль спілкування, емоційне ставлення до навколишнього (Р.Бернс, Ш.О.Амонашвілі, А.С.Макаренко, О.В.Проскура).

Початкова ланка освіти забезпечує озброєння молодших школярів як фактичними знаннями з галузей наук, так і способами здобуття та обробки потрібної інформації. Пізнання у віці від 6-7 до 9-10

років може відбуватися безпосередньо під час спостереження чи виконання практичних дій (емпірично) та шляхом осмислення, аналізу, зіставлення, синтезу і порівняння прочитаного, побаченого чи почутого (теоретично). Накопичення знань і життєвого досвіду має безперервний характер, здійснюється як у навчальному закладі, так і за його межами. Тому важливо, щоб учні початкових класів володіли дослідницькими навичками, мали певний багаж знань, уміли відшукати потрібні об'єкти, знали про комунікаційні інформаційні системи, були оптимістично налаштовані на оволодіння новим матеріалом. Звичайно, учень з такими якостями формується протягом усього часу навчання в початковій школі (1-4-их класах) за умов вдалого поєднання теоретичного та емпіричного рівнів пізнання під час використання словесних та інших методів навчання.

Багато вчених працювало над створенням нових теорій початкової освіти з метою розвитку творчих та інтелектуальних здібностей учнів. Всі запропоновані теорії надають учневі можливості проявляти власну ініціативу, самостійно здобувати знання. Наприклад, теорія змістового узагальнення В.В.Давидова, Д.Б.Ельконїна в основі має принцип переходу від загального до часткового, де б учень, зрозумівши закономірності побудови навчальних предметів, оволодївав новими поняттями. Схожу мету має теорія навчання молодших школярів на підвищеному рівні складності Л.В.Занкова, яка теж передбачає усвідомлення учнями процесу учіння через швидкий темп вивчення програми, провідну роль теоретичних знань та навчання на високому рівні складності. Активну позицію займає учень і в теорії проблемного навчання І.Я.Лернера, М.І.Махмутова, А.В.Фурмана, де весь навчальний матеріал треба здобути шляхом пошуку і розв'язання проблемних ситуацій, задач, але не на інтуїтивному, а на науково обґрунтованому рівні. Близька до попередньої і теорія розвивального навчання І.Я.Якиманської, що наголошує на озброєнні учнів прийомами запам'ятовування, спостереження, створення образу, інших раціональних способів, які б розвивали навчальні й творчі здібності дитини.

Провідну роль відіграє вчитель як організатор пізнавального процесу в теорії поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперїна, Н.Ф.Талізїної, що розкриває механїзм виникнення розумових дій як відбиття матеріальних дій. Ця теорія пропонує навчати способом обробки інформації через емпіричне виконання вправ у декілька етапів, протягом яких учитель веде учнів від зразка виконання завдання до їх самостійної діяльності.

Запропоновані теорії передбачають перевагу теоретичного рівня пізнання над емпіричним. Таке співвідношення спирається на високий рівень теоретизації інформаційного простору, швидкі темпи появи нових технологій і плин подій у світі.

Проблему співвідношення знань і умінь у змісті навчального предмета, що має практичну

спрямованість, досліджувала на базі середньої школи Н.В.Євдокимова, в результаті чого запропонувала формувати узагальнені специфічні для споріднених навчальних предметів уміння на основі теоретично узагальнених на рівні спорідненої групи предметів знань. Для початкової ланки освіти ця ідея реалізується через інтеграцію навчальних предметів і курсів, і певним чином сприяє оволодінню учнями знаннями, проведенню паралельних зв'язків між об'єктами, описаними з різних сторін. Така організація навчання активізує теоретичне мислення, що спрямоване на формування понять про пізнавані об'єкти, на відбиття їх суттєвого, внутрішнього, необхідного зв'язку, а також має широкі можливості для емпіричного осмислення готових визначень пізнаваних об'єктів, відбиття їхніх чуттєво сприйнятих зовнішніх властивостей і зв'язків. Процес навчання і виховання зумовлює пізнавальну діяльність та впливає на підбір і поєднання методів..

Аналіз педагогічної літератури дозволяє виділити основні умови вибору і поєднання методів (Ю.К.Бабанський, Т.Льїна, І.Огородніков, М.Данилов, інші). Отже, вибір і поєднання методів визначаються такими факторами.

1. Закономірностями і пов'язаними з ними принципами навчання й виховання.

2. Цілями і завданнями навчання й виховання.

3. Змістом і методами даної науки взагалі і даного предмету, теми зокрема.

4. Навчальними можливостями школярів:

- віковими (фізичними, психічними);
- рівнем підготовленості (освітнім та виховним);
- особливостями класного колективу.

5. Особливостями зовнішніх умов (географічних, виробничого оточення тощо).

6. Можливостями самих учителів: їхнім попереднім досвідом, знаннями типових ситуацій у процесі навчання, в яких найбільш ефективними стають певні поєднання методів; рівнем їхньої теоретичної і практичної підготовленості; особистісними якостями.

Спираючись на ці твердження, ми дослідили уміння студентів психолого-педагогічного факультету й учителів початкових класів будувати та проводити етичні бесіди та бесіди пізнавального характеру на уроках, оскільки ці бесіди мають широкі можливості для поєднання різних методів. Спостереження виявило ряд прогалин як у вчителів-практиків, так і серед студентів, а саме: недоліки щодо аналізу текстів, які пропонуються учням для обговорення під час бесіди. Аналіз в обох випадках носив репродуктивний, іноді конструктивно-репродуктивний характер. Пересвідчившись, що учні правильно називають головних героїв творів, їхні взаємозв'язки та вчинки, вчителі та студенти переходили до виведення правил поведінки, які витікали з даних казок чи віршів, до того ж часто-густо ці правила нав'язувалися учням. Тому про свідоме розуміння глибинного змісту творів не може

бути й мови. Звідси формальне розуміння етичних норм поведінки та поверхове запам'ятовування складних понять під час уроків. Проблема полягає у неправильному підборі та застосуванні методів, а також у відсутності поєднання можливих словесних методів.

З метою усунення зазначених недоліків на лабораторних заняттях з методики виховної роботи зі студентами третього курсу більше уваги приділялося методиці аналізу творів. Лабораторні заняття проходять у три етапи (за теорією поетапного формування знань та умінь): 1) за готовим текстом усі студенти готують вступну частину (тривалістю до 3 хвилин), обираючи тему майбутньої бесіди (текст багатоваріантний за етичними темами), далі за зразками готують відповідну систему запитань, дотримуючись обраної теми, потім декілька студентів проводять вступну частину та аналіз тексту, інші виступають у ролі учнів; після проведення студенти разом обговорюють результати бесіди, зазначаючи позитивні та негативні сторони; 2) самостійний підбір матеріалів до проведення етичної бесіди на обрану тему та складання конспекту етичної бесіди; 3) проведення розробленої етичної бесіди (різних її етапів, включно з етапом аналізу твору) в аудиторних умовах з наступним аналізом. Таке триразове повернення до теми „методика етичної бесіди” покращує результати проведення виховних заходів та етапів уроків, де від дітей вимагається глибоке усвідомлення знань.

На першому етапі студенти складають вступну частину етичної бесіди, де найчастіше використовують методи пояснення або розповіді. Під час етичної та пізнавальної бесіди вони виступають у ролі прийомів. Щодо них є декілька рекомендацій. Тут ми посилаємось на праці І.А.Зязюна [2] та О.В.Єршоміної [1], в яких наголошуються аспекти творчої педагогічної майстерності. З праць І.А. Зязюна ми пропонуємо використати поняття „монолог як прихований діалог”, а з праць О.В.Єршоміної знання принципу компенсаторності, принципу оригінальності і новизни впливу та принципу професійних аналогій і запозичень.

Посилаючись на педагогічні принципи, кожен учитель має обирати такі способи впливу на учня, якими він гарно володіє (міміка і жести; акторські здібності; гарний голос тощо), пам'ятати про постійне оновлення застосовуваних прийомів і засобів у навчанні та вихованні, а також запозичувати кращі знахідки інших педагогів.

Для підвищення ефективності бесіди на уроці вчитель застосовує вступне пояснення (розповідь). Саме тут закладаються засади усвідомленого сприйняття учнями інформації. На даному етапі варто пам'ятати про діалогізацію монологу вчителя: персоніфікація – виклад інформації від першої особи; модальність мовлення – вияв суб'єктивно-особистісного ставлення педагога та учнів до інформації; установка на відповідь; застосування прийомів співпереживання; демонструвати спільність

(„ми”, „подумаємо”); використовувати різні види діалогу (прямий, непрямий, внутрішній, риторичний).

Саме у такому тандемі діалогу (бесіди) та монологу (розповідь, пояснення) поєднання словесних методів матиме високу ефективність, а знання учнів матимуть усвідомлений характер у всіх напрямках навчально-виховного процесу.

На першому та другому етапах студенти вчать самостійно формулювати та укладати систему питань до тексту. Наведемо приклади питань та їх ієрархію під час аналізу твору:

1. За змістом події, що сталася. (Про кого йдеться в оповіданні? Хто головний герой твору?...)

2. На порівняння двох (трьох) творів на одну тему. (Чим схожі казка „Круть та Верть” і російський мультфільм „І так сойде”?)

3. На з’ясування мотивів учинків людини. (Чому Котигорошко пішов битися зі Змієм?)

4. На з’ясування наслідків учинків людини. (До чого призвели вихваляння Кая з казки „Снігова Королева”?)

5. На встановлення взаємозв’язків між мотивом і наслідком учинку. (Якби Котигорошко не захистив свою землю, що сталося б?)

6. На встановлення зв’язку між прочитаним і собою. (Чи траплялися з вами схожі події? Чи ви колись ображали друзів?)

7. На з’ясування почуттів героїв. (Як ви думаєте, що відчував Малюк, коли летів на спині у Карлсона? Що відчувала Дюймовочка, коли вийшла попрощатися із Сонцем перед своїм весіллям із Кротом?)

8. На з’ясування моральних почуттів, що виникають в учнів. (Що ви відчуваєте до Коцю, коли Іван-царевич показав йому голку із яйця? Опишіть свої емоції по відношенню до Колобка, коли він утік від Зайця? Коли його з’їла Лисиця?)

9. Питання на з’ясування ставлення до твору чи до героїв. (На кого з героїв ви хотіли б бути схожим? З ким із героїв твору ви хотіли б товаришувати? Кого можна назвати справедливим? Кого брехуном? Чи сподобався вам твір (казка, оповідання, вірш?)

10. На узагальнення моральної норми або правила поведінки. (Який висновок можна зробити з оповідання? Так що ми називаємо чесністю

(справедливістю, дружбою, працьовитістю...)? Як же слід поводити себе у театрі?)

11. Проблемні запитання. (Чи завжди слід говорити правду?)

Така система питань сприяє проникненню дитини у світ та події твору, допомагає відчутти емоції головних героїв та власні емоції, що виникають під час слухання твору. Учні „переживають” нібито реальні події, тому зміст та можливі висновки з твору стають осмисленими та прийнятими дитиною особисто.

На третьому етапі відбувається самостійний та колективний аналіз проведення бесіди. Студенти активно включаються в обговорення позитивних та негативних моментів проведення бесіди, аналізуючи позицію вчителя-студента стосовно учнів, його вимову, поставу, міміку, жести, темп мовлення, виразність та чіткість вимови; детально прослідковують моменти, коли розсіюється увага учнів та причини цього, вказують на кращі моменти проведення та емоційні сплески, яких домоглися вчителі-студенти, також спостерігають наскільки вживаються в ролі героїв твору, коли доводять їх правоту або помилковість учинків.

Після застосування прийомів поєднання різних методів як у ході складання конспекту етичної бесіди, так і в ході проведення лабораторних занять з методики виховної роботи помітно зросла якість проведення різних видів бесід під час проходження педагогічної практики студентами та з’явився інтерес вчителів-практиків до умов активізації навчання та виховання учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Еремина Н.Ю., Мушенок Н.И. Психолого-педагогические принципы формирования эстетической позиции школьника. – Самара: Редакция Самарского педагогического института, 1989. – 126 с.

2. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зяюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін./За ред. І.А.Зяюна. – К.: Вища шк., 1997. – С.268-318. – 349 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Андросова Наталя Миколаївна – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: поєднання словесних методів навчання, емпіричний та теоретичний рівень пізнання.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ПРОПАГАНДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Вікторія БАБАЛІЧ

У статті досліджується процес формування готовності студентів медичного коледжу до пропаганди здорового способу життя засобами активних форм навчання в умовах творчого підходу до розв’язання проблемної ситуації.

Найближча і специфічна мета формування здорового способу життя (ЗСЖ) полягає в застосуванні інформаційних і навчальних стратегій для полегшення індивідуальних і колективних дій, що сприяють збереженню здоров’я. В свою чергу, ми

ставимо перед собою завдання всіляко сприяти залученню молодих медичних працівників до організації пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності. Тим самим наголошуємо на важливості даного питання. Традиційна освіта у вихованні ЗСЖ орієнтована переважно на зміну моделі поведінки чи уяви або разом узятих при цьому не враховуються багато факторів, які залежать від соціального, фізичного і політичного середовища. Однак із

недавнього часу ми вимушені признавати життєву необхідність певних умов у яких живе людина, розуміючи її в ширшому розумінні: в соціальному, екологічному і політичному контексті. Ця необхідність виникла за умов великої кількості факторів впливу, які можуть вплинути на здоров'я і які повинні стати фоном для впровадження ЗСЖ. Ми впевнені, що потрібно розширювати діапазон пропаганди ЗСЖ і залучати до цієї справи не лише педагогів, а й медиків. І не зациклюватись на тому, що школа є єдиним ідеальним місцем, де можуть формувати ЗСЖ.

Мета статті – проаналізувати етапи підготовки студентів до пропаганди здорового способу життя в майбутній професійній діяльності.

На основі вивчення даних констатуючого етапу експерименту нами була визначена модель формування готовності студентів до пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності. Її теоретичним підґрунтям стали праці В.О.Сластьоніна, К.М.Дурай-Новакова, М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибовича, В.А.Кан-Каліка, І.І.Брехмана, А.М.Ізуткіна, Г.І.Царгородцева та ін., які допомогли визначити нам готовність студентів-медиків до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ як цілісне стійке утворення, яке є водночас фундаментальною передумовою успішного виконання організації ефективного впровадження ЗСЖ серед населення та результатом професійної підготовки медичного працівника.

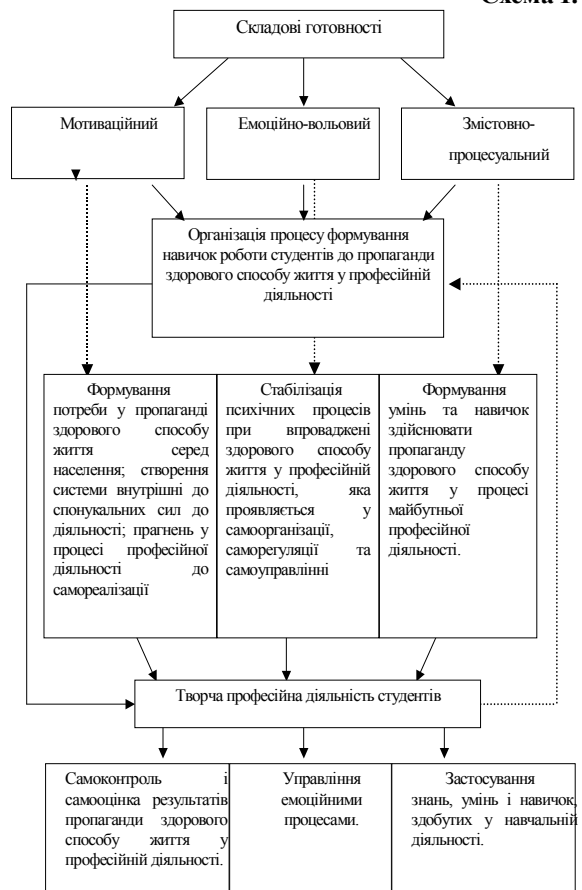
Реалізація завдань дослідження передбачала зіставлення результатів підготовки, що полягала в обранні необхідного і достатнього змісту активних форм організації процесу впровадження ЗСЖ у професійній діяльності студентів в експериментальних групах, які пройшли спецкурс „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення”, і в контрольних групах, що навчалися за традиційною системою.

В основу формуючого експерименту було покладено структурно-функціональну модель формування готовності студентів до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у професійній діяльності, яка дозволяє досить чітко представити перебіг і результати цього процесу (схема 1).

З огляду на визначені в моделі теоретичні і методичні засади і було організоване експериментальне навчання. В процесі експериментального дослідження було докладено спеціальних зусиль для того, щоб: організувати роботу для проведення спецкурсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення”; структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб він забезпечував досягнення кожним студентом чітко визначених цілей стосовно пропаганди ЗСЖ в професійній діяльності; диференціювати зміст навчання у відповідності рівневим характеристикам та забезпечити можливість пристосування змісту навчання до їх потреб; розвивати у студентів творче ставлення у вирішенні проблеми, особливо приділити увагу під час вивчення

умінь і навичок необхідних у професійній діяльності; передбачити не лише залучення студентів до пропаганди ЗСЖ, але й перевірити, як студенти вільно і самостійно застосовують набуті знання на практиці; пропонувати студентам різні шляхи вирішення проблеми впровадження ЗСЖ, враховуючи різні умови професійної діяльності медичного працівника; організувати реалізацію практичних навичок таким чином, щоб показати студентам можливість переносу знань із сфери навчальної діяльності в професійну.

Схема 1.



Організація спецкурсу була зумовлена необхідністю сприяти підвищенню ролі медичного працівника у вирішенні питання поліпшення здоров'я населення. Комплексний підхід спецкурсу до проблеми не тільки поглиблює, систематизує знання, розвиває у студента почуття обов'язку, відповідальності, але й виховує в нього всі якості справжнього інтелігента, який повинен мати належний рівень комунікабельності, компетентності та толерантності. Бо медичний працівник – це інтелігентна людина, яка сумлінно виконує свої обов'язки, це людина, від якої залежить життя і здоров'я інших людей. Невідповідність між сучасними вимогами, які ставляться сьогодні перед медичним працівником, і застарілими технологіями навчання – це ще одна причина того, чому виникла необхідність в організації даного спецкурсу.

Вихід із ситуації, що склалася, нам вбачається у забезпеченості навчально-виховного процесу медичних закладів спецкурсом „Медико-

профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення”, який би допоміг студентам оволодіти всіма необхідними аспектами пропаганди ЗСЖ у їхній майбутній професійній діяльності. Основний зміст спецкурсу становлять базові знання з теорії формування ЗСЖ, навчання основним умінням і навичкам та розробка програм із впровадження ЗСЖ з урахуванням специфіки установ, де буде проводитись пропаганда.

Мета спецкурсу – навчити студентів основам ЗСЖ, допомогти їм оволодіти методикою поетапної пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності, ознайомитись із системою найефективніших і популярних методик оздоровлення людини, навчити складати програми і реалізовувати їх на практиці. Також підвищити якість та обізнаність студентів різних спеціальностей із медичними, комунікативними, етичними питаннями, які направлені на оптимізацію процесу пропаганди ЗСЖ серед населення. Головне завдання спецкурсу – дати змогу студентам реалізувати отримані знання на практиці.

У майбутній професійній діяльності студентів-медиків спецкурс надасть можливість: робити позитивний внесок у виховання молодого покоління через поширення знань про ЗСЖ; захистити молоде покоління від негативних явищ, загрозливих для його виживання, та підвищити рівень знань, щодо ведення ЗСЖ; сприяти покращенню рівня здоров'я серед населення за допомогою знань, набутих в процесі навчання.

У процесі професійного становлення студента-медика даний спецкурс є проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням знань щодо пропаганди ЗСЖ та практичним застосуванням його у професійній діяльності.

Хід організації курсу підготовки студентів-медиків до пропаганди ЗСЖ та аналіз літератури з цього питання показали, що ефективна реалізація ідей ЗСЖ серед населення можлива за умов холістичного (цілісного) підходу у навчанні, який буде охоплювати соціальний, емоційний, духовний, а також фізичний аспекти здоров'я і благополуччя.

Використовуючи холістичний підхід, ми рівною мірою приділяли як емоційними, так і пізнавальним аспектам. Почуття враховувалися, як і факти, бо як підготовка та впровадження ЗСЖ, так і саме здоров'я носять емоційний характер. Ми вважаємо, що якщо при підготовці не враховувати емоційний, почуттєвий аспект, курс навчання не буде таким ефективним. Індивідуальне сприйняття знань, яке є необхідним при навчанні ЗСЖ, скоріш не буде мати місця у професійній діяльності медичного працівника.

Зміст інформації та знань є суттєво важливим при організації курсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ”, який був підготовлений на основі сучасної та надійної інформації. Але на початку викладення спецкурсу ми врахували той факт, що студенти вже мають деяку інформацію про ЗСЖ, тому на даному етапі наше завдання складається з того,

щоб узагальнити та систематизувати ці знання. Для цього на початку констатуючого експерименту ми провели анкетування і з'ясували, як ставляться самі студенти до проблеми, яке у них відношення до вирішення того чи іншого питання, чи сформована їх уява, а також виявили рівень знань, визначили їхні цінності і сприйняття щодо питань, які стосуються здоров'я. Зрозуміло, що студенти, які прийшли на спецкурс, мають певну інформацію. Можна сказати, що вони прийшли з великим об'ємом знань, отриманих поза формальною системою освіти, які є виключно важливими з погляду реакції студентів на курс. Це важливо як для змісту, так і для методики викладання спецкурсу. В ході проведення спецкурсу, як і в будь-якому іншому випадку у навчанні, студенти можуть отримати нові знання тільки на основі їх попереднього соціального досвіду. Тому важливо на початку запровадження спецкурсу побудувати бесіди так, щоб раніше засвоєна інформація перетворилась у систему знань і дій стосовно формування ЗСЖ у населення.

Застосування лекцій-бесід та додаткових роз'яснень, проведених під час спецкурсу, розширили уявлення студентів про значення і перспективи пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності медика, стимулювали розвиток прагнення до ЗСЖ. Потрібно було утримати і закріпити інтерес, що виник, бо у більшості студентів він носив ситуативний характер і виявлявся недостатньо дієвим стимулом до роботи.

Тому в основі мотиваційно-цільового етапу формуючого експерименту зусилля були спрямовані на те, щоб включити студентів у діяльність, яка створює можливості й передумови для поступового підвищення рівня готовності студентів-медиків до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ у професійній діяльності.

Процес становлення мотиваційної сфери складний і багатогранний, він потребує від викладача багато уваги й терпіння. Кожен етап повинен бути мотивований відповідно до цілі. Нам відомо, що базовий – лекційний матеріал. Він завжди засвоюється складно. Для студентів, іноді, він уявляється накопиченням нецікавої, непотрібної інформації, але наше завдання - організувати заняття таким чином, щоб студенти із слухачів перетворився в головних дійових осіб. Це можливо за умов правильно організованої і методично обґрунтованої мотиваційної сфери, засобами якої виступають переконливі бесіди, аргументовано поставлені цілі і завдання до нових методів навчання. Далі потрібно створити такі умови, які допоможуть викладачу поступово, ненав'язливо довести студенту необхідність і актуальність даного питання.

Тому на шляху вирішення проблеми пропаганди ЗСЖ студентами потрібно сприяти перетворенню вже наявних широких мотивів (аморфних, нестійких, неусвідомлених, малодіючих) у зрілу мотиваційну сферу із стійкою структурою з домінуванням позитивної мотивації до проблем оздоровлення населення. З цією метою робота зі студентами була

направлена на посилення внутрішньої мотивації. У дослідженні вона спиралася на розвиток самоствердження, впевненості в своїх силах, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення своїх можливостей.

Так, у процесі застосування активних форм навчання, при підготовці студентами індивідуальних програм, проведення ділових ігор ми надавали їм підкріплення (мотиваційний тренінг), створювали ситуацію успіху, заохочували не лише за успішні спроби та правильне виконання завдання, схвалювалися також наполегливість, зусилля, прагнення впоратись зі складними ситуаціями, які виникають у процесі навчання. Таке підкріплення процесуальних компонентів діяльності, на наш погляд, має низку переваг. І процесі навчання у студентів меншою мірою розвивається залежність від зовнішнього підкріплення у досягнанні результатів. За такого підкріплення у випадку ситуативних невдач у них істотно не знижується мотивація до навчальної діяльності. Відомо, що підкріплення процесуальних компонентів діяльності (зусиль, наполегливості, прагнення перебороти труднощі і виконати складне завдання) формує у молоді опір до невдач. Отже для того, щоб перетворити зовнішню мотивацію у стійку внутрішню, ми постійно використовували підкріплення процесуальних компонентів діяльності. Що в свою чергу підвищило інтерес студентів до процесу і змісту самої діяльності. Особливої уваги заслуговували підкріплення креативності. Як правило, підкріплення надавались, коли молода людина творчо підходила до вирішення питання. Це проявлялось у нестандартному вирішенні поставленого завдання. Ми відмічали це, вказували на важливість творчості, креативності як чинника, що забезпечує успіх у діяльності. Слід зазначити, що креативність – це важливий компонент внутрішньо-мотивованої діяльності, що в свою чергу є чинником підкріплення процесуальної мотивації. Під час мотиваційного тренінгу розглядалось питання відповідальності студентів. На даному етапі питання відповідальності зводилось до серйозного ставлення до навчання, яке є передумовою ефективною практичної реалізації отриманих знань. Принцип активного пізнання означає те, що відповідальність за навчання однозначно покладається на студента.

Другий етап формуючого експерименту передбачав вироблення професійної готовності, тобто системи знань, умінь і навичок. З цією метою використовувалися такі активними форми навчання, як навчання складанню програми, проведення конференції, дидактичні й рольові ігри, групові та індивідуальні заняття, пробний практикум зі розв'язання ситуаційних задач, що виникають під час професійної діяльності, взаємонавчання, захист авторських програм.

У процесі застосування дидактичної гри основним моментом, на який постійно зверталась увага, було формування практичних навичок і вмінь, у тому числі комунікативних і творчих, бо саме вони

виступають як емоційно забарвлені та особисто значущі. Умовно процес розвитку і засвоєння умінь і навичок, які необхідні медичному працівнику поділили на такі етапи: підготовка до практичних занять, постановка головного завдання, побудова імітаційної моделі ситуацій, розв'язування завдань, корекція, реалізація прийнятого рішення, оцінка його результатів, зворотній зв'язок.

Ділова гра була розроблена як підготовчий етап до розробки основної оздоровчої. Вона передбачала розігрування завдань за ситуативними ролями, характеризувалась яскраво вираженою емоційністю, пов'язаною насамперед із самоутвердженням, задоволенням, яке зумовлене ігровими діями студентів. Адже, незважаючи на умови гри, почуття, які студенти переживали – справжні. Також гра допомогла зорієнтуватись студентам, обрати напрямок, за яким буде розроблюватись основна програма. Попередньо проведена гра „Мозкова атака”, яка є генератором нових ідей, розширила діапазон можливостей де і як можна впроваджувати ідеї, висунуті студентами під час гри. Взагалі ідея вільного вибору напрямку застосування ідей ЗСЖ у практичній діяльності зумовила активний пошук з боку студентів шляхів вирішення даного питання.

В процесі складання основних програм виникла необхідність проведення рольової гри, яка сприяла б актуалізації резервних можливостей студентів та формуванню означеної готовності, а також ініціативи та самостійності при виборі рішень у ситуаціях що виникали.

У ході формуючого експерименту кожна група студентів була поділена на підгрупи (6-7 чоловік). Робочі підгрупи стали головними ланцюгом спецкурсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення”. Підгрупи представляли у собі форум, де можна було отримати інформацію і створити умови для структурного пізнання. Бо тільки через групову роботу студенти зможуть відчувати себе членами суспільства, апробувати свої погляди і наміри, проаналізувати цінності щодо пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності. Групи були сформовані таким чином, щоб до них входили студенти з різними рівнями сформованості готовності до пропаганди ЗСЖ. Обов'язково в підгрупах були лідери, які усвідомлюють важливість даного питання, та студенти, які потребують додаткової роз'яснювальної роботи щодо важливості впровадження ідей ЗСЖ медичними працівниками і відповідно мають низький рівень сформованості. Також розподіл на підгрупи полегшував контроль за виконанням завдань, надавав можливість кожному студенту бути задіяним у навчальному процесі та створював здорову конкуренцію у творчому пошуку та вирішенні поставлених завдань.

Отже, під час проведення рольової гри студенти намагалися наблизити умовну комунікацію до реальної. Тому моделювали ситуації таким чином, щоб урахувати всі напрямки і умови роботи, в яких

буде проходити означена діяльність. Малося на увазі, що кожна підгрупа повинна бути готова реалізовувати програму пропаганди у будь-якому лікувально-профілактичному закладі. Крім того, кожен студент повинен навчитись диференційованому підходу до кожної людини, враховуючі її вік, фізичний стан, умови, де проживає людина. Отже, всі студенти під час гри незалежно від рівня оволодіння уміннями і навичками, намагалися якомога краще справитись зі своїм завданням. З педагогічного досвіду нам відомо, що знання якими оволодіває студент скоріше запам'ятовуються і використовуються у професійній діяльності, якщо вони отримані у відповідь на питання, поставлені самими студентами. Нам також відомо, що ефективність запам'ятовування і використання отриманої інформації і знань залежить від того, наскільки сам студент може використовувати їх на практиці, при цьому обов'язковим фактором є не отримувати вказівки, як використовувати на практиці отримані знання, а на рівні з професіоналами відповідати за свої дії. У зв'язку з цим у процесі опрацювання курсу „Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ” особлива увага приділяється тим принципам, які сприяють розвитку у студентів активності і відповідальності. Інформація та навчальний матеріал, наданий студентам, є обов'язковою умовою спецкурсу та один із напрямків стратегії і принципів навчання молоді ЗСЖ.

Переходячи до третього етапу дослідно-експериментальної роботи, оцінно-результативного, метою якого була реалізація творчого потенціалу студентів-медиків та перетворення системи теоретичних знань у практичні вміння і навички. Така можливість була організована під час проходження практики в лікувальних-профілактичних закладах, під час якої студенти активно включались у діяльність, спрямовану на залучення молодого покоління до ведення ЗСЖ.

Практика у лікувально-профілактичних закладах стала завершальним етапом дослідно-експериментальної роботи. Набуття практичних умінь і навичок під час проходження практики надало студентам можливість самостійно, відповідально та активно брати участь у вирішенні проблеми покращення здоров'я населення, що є непрямим показником сформованості означеної готовності.

Ефективність запропонованої педагогічної технології оцінювалась у ході проходження студентами практики за такими об'єктивними показниками: організація бесід, створення стендів, газет у відділенні, проведення ігор, лікувальної фізичної культури з урахуванням умов і стану здоров'я людей, серед яких проводиться пропаганда.

Експертну перевірку практичної готовності студентів-медиків до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ було здійснено в лікарнях, пологовому будинку та жіночій консультації міста Кіровограда.

У результаті проведення спецкурсу студенти отримали практичний досвід, який надасть їм можливість застосовувати свої знання в різноманітних ситуаціях. Ці знання вони отримали в результаті застосування педагогічної технології – моделювання ситуацій, розроблення оздоровчих проєктів та взаємонавчання. Під час проведення спецкурсу студентів постійно стимулювали до аналізу своїх цінностей і поглядів, а також до набуття і використання під час професійної діяльності комплексу засвоєних навичок. При цьому основними елементами процесу навчання ЗСЖ та його пропаганді були вибір, обмін думками „мозкова атака”, прийняття рішень, вирішення проблеми, рольова гра, моделювання проєкту та впровадження його у практичну діяльність.

Ми вважаємо, що в процесі експериментальної технології під час проходження практики у студентів відбулося більш ретельне осмислення своєї діяльності, вони відчули свою значимість у необхідності започаткованої справи. Започаткована діяльність активізувала студентів до пошуку нових шляхів вирішення даної проблеми. Крім того, даний спецкурс допоміг студентам оволодіти навичками спілкування, підвищив їхні організаторські здібності, розкрив шляхи самореалізації та творчого пошуку під час майбутньої професійної діяльності.

У ході експериментальної роботи було доведено, що розроблена методика спецкурсу систематизує, закріплює знання, отримані під час навчання у медичному коледжі, сприяє формуванню потреби у студентів до самостійної реалізації пропаганди ЗСЖ, удосконалює навички і вміння, прискорює становлення особистості студента, змінює світоглядні позиції особистості, змушує студента серйозно, відповідально і творчо ставитись до шляхів вирішення означеної проблеми у професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – 2 –е изд., доп., перераб., - М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: Изд – во БГУ, 1989. – 152 с.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный: Грозн. пед. ун-т, 1976. – 286 с.
4. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабаліч Вікторія Анатоліївна – голова циклової комісії фізичного виховання Кіровоградського базового медичного коледжу ім. Є.Й. Мухіна, аспірантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Тетяна БАБЕНКО

В статті автор доводить важливість інформаційної культури, як однієї із складових педагогічної культури в умовах широкого впровадження інформаційних комп'ютерних технологій у навчальний процес, зупиняється на сутності поняття інформаційна культура та шляхах її формування під час навчання у педагогічних вузах.

У постіндустріальному суспільстві роль інформаційних технологій надзвичайно важлива. Вони займають провідне місце в процесі інтелектуалізації суспільства, розвитку системи освіти і культури. Система освіти є одним із об'єктів процесу інформатизації суспільства. У зв'язку з цим усі розвинені країни активно розробляють і підтримують комп'ютерне навчання. За умов переходу України до сучасного інформаційного суспільства все більш актуальним стає питання про інтеграцію інноваційних методик навчання, насамперед інформаційних технологій, у традиційну шкільну методику. У сучасній школі використання комп'ютера частіше всього пов'язане з уроками інформатики. Впроваджувати інформаційні технології на інших уроках дуже складно. Причин тут декілька. Одна з них полягає в тому, що більшість учителів не володіють комп'ютерними технологіями. Таким чином, слід наголосити, що в умовах широкого використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі значно зростають вимоги до професійної підготовки вчителів.

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки вчителів.

Предмет дослідження – педагогічні та організаційні умови формування інформаційної культури майбутніх учителів.

Метою даної статті є показати значення інформаційної культури вчителів в умовах інформатизації освіти, розкрити її сутність та намітити шляхи її формування.

Проблемам інформатизації освіти присвячена досить велика кількість публікацій, наприклад, С. Дорогунцова, В. Куценко, Л. Калініної, А. Гуржія, В. Бикова, В. Гапон, М. Плескач. Питання використання інформаційних технологій в освіті висвітлюються у працях С. Новікова, М. Жалдака, Ю. Дорошенка, Ю. Жука та інших. Серед досліджень з питань інформатизації вищих навчальних закладів можна відзначити публікації В. Бикова, С. Ракова, І. Прокопенка, Ю. Вороніна, А. Зубка.

Дослідники виділяють чотири інформаційні революції, які відбулись упродовж історії людства. Перша була пов'язана з появою писемності, що дала змогу зберігати знання для майбутніх поколінь. Друга – стала результатом винаходу книгодрукування: почали активно поширюватися знання, що радикально змінило суспільство і культуру. Третя інформаційна революція зумовлена появою телефону,

телеграфу, радіо, телебачення: це дало можливість оперативно передавати інформацію на будь яку відстань. Четверта – пов'язана з винаходом комп'ютера, розвитком електронно-обчислювальної техніки; комп'ютери внесли суттєві зміни у накопичення, зберігання, обробку і використання інформації [1, 31]. Початковий період сучасної інформаційної революції слід віднести до 70-х років. Саме тоді був створений перший мікропроцесор – базовий елемент систем цифрової обробки електронних даних. У 1975 році був зібраний перший персональний комп'ютер, а його комерційний варіант з'явився два роки по тому. В цей же час у США виникають перші комп'ютерні мережі, а згодом і Інтернет [1, 33].

Таким чином, характерною та визначальною особливістю сучасного етапу соціально-економічного і науково-технічного розвитку суспільства є зміна домінуючих видів діяльності, зміщення центру ваги в суспільному розподілі праці до таких її видів, які пов'язані з широким використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ).

Швидкий розвиток у світі ІКТ дозволяє говорити про те, що нині вони є одним із найрозповсюдженіших засобів діяльності людини. Ці технології впливають на формування методів і способів діяльності та мислення людини за допомогою існуючих глобальної та корпоративних комунікаційних мереж, які невинно розвиваються, відкривають нові можливості спілкування й отримання інформації.

Інформаційно-комунікативні технології поступово, активно і невинно вкраплюються й інтегруються в усі сфери діяльності людини та суспільства, стають могутнім каталізатором і визначальним джерелом їх об'єктивного розвитку. Цей процес називають інформатизацією суспільства, а саме суспільство набуває ознак інформаційного [2, 3].

Інформаційне суспільство – вищий і найбільш розвинений етап сучасного суспільства, інформаційне забезпечення якого здійснюється автоматизовано, що передбачає використання автоматизованих процесів реєстрації, зберігання, опрацювання, передавання та відображення інформації. Таке суспільство зорієнтоване на отримання інформації не лише власне про себе, а й про навколишнє природне середовище, що має допомогти тонше і гнучкіше адаптуватися до нього, виключаючи будь-які потрясіння, оскільки, володіючи інформацією, людина може змінити хід розвитку суспільства [3, 4]. За визначенням одного з дослідників інформаційного суспільства американського соціолога М. Кастельса, загальноновизнаними ознаками такого суспільства є:

- можливість отримання інформації з будь-якого питання;

- наявність у державі необхідної для роботи інформаційної технології та відповідної інфраструктури, що дає змогу створювати, підтримувати і розвивати комплекс інформаційних ресурсів, які забезпечують динамічний поступ суспільства;

- широкий розвиток комунікаційних мереж, які зв'язують окремі регіони і континенти;
- передача інформації у глобальних масштабах;
- забезпечення формування єдиного світового інформаційного простору [4, 26].

Важко простежити, яким буде майбутнє інформаційного суспільства. Уявляється, що цей процес нескінченний, а сучасні держави знаходяться на різних етапах його становлення. Окрім того, ефективність і розвиненість держав найбільше асоціюються і будуть залежати від інформаційної достатності.

Україна робить лише перші кроки у формуванні інформаційного суспільства. І те, наскільки успішно вона зможе вписатися у цей загальноосвітній процес, значною мірою залежить від розвитку освіти, впровадження новітніх технологій навчання, від уваги держави до освітньої галузі. Державна політика інформатизації освіти формується як складова частина соціально-економічної політики держави і спрямована на раціональне використання науково-технічного потенціалу, матеріально-технічних і фінансових ресурсів для створення сучасної інформаційної інфраструктури та інформаційних ресурсів системи освіти, для досягнення стратегічної мети і розв'язання комплексу стратегічних і поточних завдань, всебічну демократизацію процесів створення та споживання інформації, загальнодоступність інформаційних ресурсів і послуг всім суб'єктам навчально-виховного процесу [5, 3]. Інформатизація освіти виступає як складова загальної тенденції глобалізації світових процесів розвитку, як визначальний інформаційний і комунікаційний базис гармонійного розвитку особистості та соціально-економічних систем суспільства.

На сучасному етапі модернізації освіти інформатизація її об'єктів і процесів передбачає створення освітнього інформаційного середовища як найважливішої умови, інструменту й результату модернізації системи освіти для забезпечення подальшого підвищення якості освіти, створення умов для реалізації рівних можливостей усім громадянам опанувати освіту всіх рівнів і ступенів.

Підготувати людину до активної і плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві – одне з головних завдань сучасного етапу модернізації національної системи освіти, а створення науково-педагогічного забезпечення цього процесу – одне з головних завдань психолого-педагогічної науки [2, 3].

Інформатизація навчальних закладів є складовою інформатизації системи освіти і представляє впорядковану сукупність процесів створення, впровадження і застосування у різних напрямках діяльності сучасних систем, методів, засобів

одержання, вироблення, зберігання, передавання, використання інформації, мереж і новітніх інформаційних технологій суб'єктами навчально-виховного процесу. Метою інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів є підготовка до повноцінної плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, підвищення якості, доступності та ефективності освіти, задоволення інформаційних, освітніх, телекомунікаційних потреб.

Інформатизація освіти суттєво впливає на зміст, організаційні форми та методи навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю, призводить до змін у діяльності учнів, учителів, керівників навчальних закладів і тому повинна охопити всі напрями і сфери їхньої діяльності. Отже, інформатизація освіти передбачає широке ефективне впровадження і використання ІКТ у здійсненні освітньої, наукової й управлінської функцій, що притаманні освітній галузі.

Впровадження ІКТ в освіту сприяє досягненню більшості цілей усієї системи освіти. Таким чином, реалізація головної мети інформатизації освіти забезпечує досягнення таких цілей, які багато в чому збігаються із загальними цілями розвитку освіти. Серед таких цілей відзначимо створення нових і розширення існуючих можливостей для:

- демократизації та інтернаціоналізації освіти, світогляду і культури особистості;
- підвищення рівня фундаментальної загальної та професійної освіти;
- формування у дітей і молоді цілісної наукової картини світу, потреби й умінь самостійного наукового пізнання, самонавчання і самореалізації відповідно до їхніх індивідуальних можливостей;
- розвитку в дітей та молоді творчих здібностей, організації та індивідуалізації навчання обдарованої учнівської та студентської молоді, у тому числі проведення дистанційних олімпіад;
- створення системи дистанційного тестування рівня знань і навчальних досягнень;
- розвитку системи профорієнтації, профвідбору та адресного працевлаштування, створення спеціальних комп'ютерно орієнтованих засобів для забезпечення цієї роботи;
- розвитку спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку, створення спеціальних засобів виявлення та діагностики особливостей психофізичного розвитку, колекційної та реабілітаційної допомоги;
- підвищення рівня допрофесійної підготовки учнів старших класів загальноосвітньої школи, професійної підготовки учнів професійно-технічних училищ і студентів вищих навчальних закладів, розширення спектру та адекватності застосування експертних, моделюючих систем, тренажерів та інших професійно орієнтованих засобів навчання і контролю рівня професійної компетентності;
- досягнення диференціації, інтеграції та варіативності наскрізної рівневої освіти, створення умов для освіти членів суспільства протягом усього їх життя;

- розвитку післядипломної освіти та освіти дорослих, удосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації, у тому числі педагогічних кадрів;

- забезпечення контролю за динамікою стану здоров'я (психічного і фізичного) дітей, учнівської та студентської молоді [2, 4].

Для учнів ІКТ є інструментом, за допомогою якого в процесі навчання вони пізнають навколишній світ. Застосування ІКТ забезпечує більш повну і точну інформацію про явище чи об'єкт, що вивчається, і тим самим сприяє підвищенню якості навчання, допомагає задовольнити і максимальною мірою розвинути пізнавальні інтереси учнів, підвищує наочність навчання, а значить, робить доступним такий навчальний матеріал, який без застосування ІКТ важкодоступний, інтенсифікує працю учнів і тим самим дозволяє підвищити темп вивчення навчального матеріалу, збільшує об'єм самостійної роботи на уроці. ІКТ виконують важливі функції і в роботі вчителя, збільшуючи його можливості як вихователя, джерела інформації, організатора, що оцінює й контролює процес і результати навчання. ІКТ дозволяють повніше й глибше розкрити, більш дохідливо пояснити зміст навчального матеріалу, сприяють формуванню в учнів позитивних мотивів навчання [6, 33].

Інформатизація освіти, ефективність ІКТ багато в чому залежать від професійної підготовки вчителя, рівня його педагогічної культури. Педагогічна культура – оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості [7, 168]. У сучасному світі немає жодної спеціальності, жодної професії, у якій ефективно не використовувались би засоби ІКТ. Це стосується зокрема усіх навчальних дисциплін школи, а значить і педагогічного університету. Сучасний викладач, учений не може бути продуктивним, конкурентноспроможним без володіння та використання інформаційних технологій [8, 17]. Тому сьогодні одним із важливих елементів педагогічної культури стає інформаційна культура. Інформаційну культуру слід розглядати як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь забезпечення людей в інформаційним спілкуванням, рівень ефективності створення, збирання, збереження, опрацювання, передавання, подання й використання інформації, яке забезпечує цілісне бачення світу, прогнозування наслідків прийнятих рішень.

Специфічними компонентами основ інформаційної культури вчителя можна вважати:

- вміння використовувати сучасні ІКТ для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом і навчально-пізнавальною діяльністю учнів;

- вміння добирати найбільш раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їх запити, нахили і здібності;

- вміння ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікативними технологіями [9, 5].

Формування інформаційної культури вчителів відбувається в процесі навчання у педагогічному вузі, і навчальні плани повинні забезпечувати такий рівень загальноосвітньої та методичної підготовки з інформатики, який дозволив би їм працювати в умовах комп'ютеризованого навчального процесу. А значить, професійна підготовка сучасного педагога повинна включати в себе:

- оволодіння базовим курсом інформатики (ПК, операційні системи, офісні програми (текстовий редактор, електронна таблиця, база даних, презентатор) – базовими ІКТ;

- оволодіння професійними пакетами за спеціальністю (для математики, географії, історії, мовознавства і т.д.) – спеціалізованими ІКТ;

- оволодіння базовими педагогічними програмними засобами (ППЗ):

· пакетами для підготовки та адміністрування комп'ютерного тестування;

· пакетами для підготовки та адміністрування електронних курсів;

· анкетами для проведення соціологічних опитувань та їх аналізу;

- оволодіння спеціалізованими Програмними педагогічними засобами з навчальних предметів;

- оволодіння методикою використання ІКТ у навчально-виховному процесі.

Цих завдань можна досягнути шляхом:

- розробки та впровадження у навчально-виховний процес електронних курсів з усіх навчальних предметів – сукупності навчально-методичних матеріалів з навчальних предметів;

- забезпечення студентів вільним використанням ІКТ з метою:

використання офісних програм для поточної навчальної роботи:

· підготовка навчальних матеріалів для навчального процесу;

· підготовка рефератів, проектів, курсових та дипломних робіт, виконання та оформлення результатів науково-дослідних та науково-методичних робіт;

· використання послуг Інтернету (електронна пошта, пошук інформації в Інтернеті, спілкування в реальному часі, участь у телеконференціях і т.п.);

- використання професійних пакетів для виконання навчальних та науково-дослідних робіт;

- розробки та використання електронних курсів, у тому числі й у формі дистанційної освіти;

- вільного спілкування студентів між собою та з викладачем у процесі навчання;

- доступу до інформаційних ресурсів суспільства через Інтернет [10, 9].

Інформаційна підготовка вчителів повинна також враховувати обрану спеціальність. Наприклад, для майбутніх філологів необхідна робота з текстовими

редакторами, перекладачами, для вчителів обслуговуючої праці, образотворчого мистецтва необхідне володіння графічними редакторами, комп'ютерним дизайном, для вчителів історії необхідні навички пошуку і роботи з історичними документами в Інтернеті, застосування комп'ютерних програм аналізу історичних джерел (статистична обробка даних, комп'ютеризований аналіз текстів, комп'ютерне моделювання) тощо.

Таким чином, Україна з її високим рівнем освіти може, а отже і повинна посісти достойне місце у майбутньому інформаційному світі. Підвалини цього світу закладаються зараз. І дуже багато буде залежати від фахової підготовки вчителів, які у свою чергу, спроможні підготувати громадян цього світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дорогунцов С.І., Куценко В.І. Освітня сфера в інформаційному суспільстві // Вісник Національної Академії Наук України. – 2002 - № 11. – С 3-10.
2. Гуржій А.М., Биков В.Ю., Гапон В.В., Плєскач М.Я. Інформатизація і комп'ютеризація загальноосвітніх навчальних

закладів України – 20 років // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005 - № 5. – С. 3-8.

3. Воронин А.Ю. Компьютеризированные технологии в процессе предметной подготовки учителя // Педагогика. – 2003 - № 8. – С. 53-59.

4. Еляков А.Д. Современное информационное общество / Высшее образование в России. – 2001. - № 4. – С. 30-38.

5. Калініна Л.В. Це багатозначне - раціо // Освіта. – 2003 – 23-30 липня. – С. 3.

6. Новиков С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика. – 2003 - № 9. – С. 32-39.

7. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.:Либідь, 2002. – 560 с.

8. Прокопенко І.Ф. Інформаційне суспільство і освіта // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003 - № 1. – С. 17-20.

9. Жалдак М.І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології // Освіта. – 2004 – 3-10 березня. – С. 5.

10. Прокопенко І.Ф., Биков В.Ю., Раков С.А. До питання інформатизації вищих педагогічних навчальних закладів // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002 - № 4. – С. 8-11.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування інформаційної культури вчителів історії.

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Наталія БОЖКО

У статті розглядаються деякі аспекти ефективного розвитку мислення учнів та студентів та вимоги, які необхідно враховувати при підготовці сучасних учителів до роботи з дітьми.

Процес розвитку суспільства завжди вимагає від людини, насамперед молодшої, чітко усвідомлювати себе як його частинку, і вже на цьому ґрунті вибудовувати перспективи свого майбутнього, знаходити потрібну мотивацію, ставити і досягати мети. У цьому аспекті надзвичайно важлива функція покладається на вчителя, який фактично разом із батьками стоїть біля витоків формування повноцінної особистості. І, передусім, у такому випадку акцентується увага на самостійності й демократичності вибору молодшої людини, її здатності адекватно оцінювати ситуацію, власні сили і можливості. І тільки тоді, коли юнак або дівчина здатні реально сприймати й оцінювати суспільство і себе в суспільстві, можна стверджувати про те, що завдання батьків, учителів, викладачів, виконане. Підґрунтям для всього цього є вміння мислити, а саме правильна організація мисленнєвої діяльності.

Організація розумової діяльності дітей – необхідна умова якісного навчання та виховання. Особливо актуальною вона постає сьогодні – у час бурхливого розвитку технологічного світу, коли людині для адекватної соціальної поведінки необхідно накопичувати значну суму знань, уміти їх використовувати часто в нестандартних ситуаціях, що потребують певних інтелектуальних зусиль. Актуальність статті полягає в тому, що не менш важливим фактором вирішення проблеми розумового виховання виступає розвиток національної системи

освіти (з позиції євроінтеграції і забезпечення єдиного високого показника в межах проекту „Європа знань”), та й, власне, становлення української нації, оскільки потреба у формуванні національної еліти сьогодні стоїть досить гостро, її вирішення розпочинається саме за шкільною партою, і важливим змістом цієї роботи виступає розумове виховання. Тому метою нашої статті є встановлення і характеристика основних чинників, які сприяють підвищенню ефективності пізнавальної діяльності учнів.

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Україні досить складний. Основні чинники, що впливають на зміну підходів і методів роботи з дітьми можна означити наступним чином.

1. Зміна пріоритетів у виховній роботі. Відступ від моделі жорсткого керування на користь співпраці вчителя й учня у процесі засвоєння знань. Все частіше йдеться про спільну роботу вчителя й учня в процесі передачі / засвоєння соціального досвіду.

2. Інтеграція України в європейську систему освіти. Відповідно постають два завдання: досягти європейських стандартів якості та не втратити переваги національної системи освіти, творчо розвивати її здобутки.

3. Забезпечити гармонійний розвиток особистості в контексті реформування системи освіти з урахуванням вказаних вище параметрів.

У таких умовах формування мислення в системі навчання і виховання має на меті не тільки ретельне вивчення досвіду національної системи освіти та тих кращих здобутків педагогіки, що сформувалися за часів Радянського Союзу, але й включення до

теоретичної моделі підходів зарубіжної педагогіки, творче переосмислення і узагальнення тенденцій розвитку освіти.

Процес розвитку мислення триває протягом всього життя, але його основи закладаються саме в школі. Важливим компонентом цього процесу є здатність учителя навчити дитину мислити, вказати їй шлях до відкриття, змусити задуматися над важливими питаннями буття, знайти шлях до відповідей, який часто буває складним і неоднозначним. Творча праця вчителя й учня призводять до найкращого результату. Тому доречно зупинитися на теоретичних моделях формування мислення, керування мисленнєвою діяльністю школяра.

Проблема розвитку мислення в процесі навчання займає особливе місце в дослідженнях багатьох учених. Актуальність цієї проблеми не викликає сумнівів, оскільки разом із розвитком суспільства змінюються прийоми і методи розумового розвитку. У працях радянських учених чітко окреслено взаємозв'язок процесів навчання та виховання, доведено детермінованість зміни аналітико-синтетичного складу мисленнєвої діяльності в процесі навчання і розвитку, вказується на необхідність систематичного тренування учнів у самостійних розумових операціях. Опубліковано оригінальні праці про розвиток логічного мислення та прийоми розумової діяльності, про роль аналізу в ній, про формування асоціацій, про залежність процесу формування розумових дій від способів або типів орієнтації в завданнях, про необхідність оволодіння способами виконання операцій мислення для вирішення конкретних завдань.

Критерій сутності мислення – суспільна практика. Саме вона виступає джерелом, з якого постає логіка законів і правил. Відповідно до цього, мислення не може бути зведено тільки до сукупності мисленнєвих операцій та маніпуляцій з ними. Операції мислення виконуються відповідно до певних завдань, що їх ставить перед людиною життя, таким чином, процес мислення можна розуміти як керований процес використання операцій мислення для виконання певних завдань.

До завдань мислення належить правильне визначення причин та наслідків подій та явищ дійсності, які можуть виконувати функції одне одного в залежності від обставин та часу. Ці завдання можна виконувати лише з врахуванням аспектів теоретичного мислення. Однак не варто забувати, що межа між теоретичним та емпіричним не є абсолютною. Емпіричне може переходити в теоретичне і навпаки: те, що раніше вважалось теоретичним, з часом, на більш високому рівні розвитку науки, може стати емпіричним. Для розвитку дитини характерні обидва вказані способи мислення.

Мисленнєва діяльність учня полягає в розкритті суттєвих особливостей речей та явищ, які пізнаються, і одночасно – в абстрагуванні від особливостей

несуттєвих. Дитина починає думати тоді, коли опиняється перед новим завданням. Це, однак, не означає, що мисленнєві процеси відбуваються лише у процесі освоєння нового знання, можна стверджувати, що активізація мислення безпосередньо залежить від щоденних завдань, які виникають під впливом різних життєвих ситуацій. Використання відомих знань у нових ситуаціях теж спонукає до активного використання мислення, оскільки діяльність „за аналогією” у таких випадках неможлива. Це спонукає до пошуку творчого рішення, змушує використовувати прийоми пошуку рішення за нових умов, впливає на формування самостійності мислення. Самостійність при цьому кваліфікується як можливість використання відомих знань у нових умовах.

Проблема самостійності мислення реалізується через формування інтелектуального потенціалу нації. Відсутність самостійності веде до використання штампів, типової поведінки, активного сприймання соціальних стереотипів. Не можна стверджувати, що лише вказана категорія самостійності виступає основою інтелектуального розвитку, однак творче мислення не можливе без виконання наведених вище етапів розв'язання проблеми.

Однак на ряд важливих питань відповідей немає. Так, наприклад, невирішеними є питання оцінки ступеня оволодіння операціями та прийомами мислення: які ознаки можуть слугувати показниками розвитку, на якому рівні розвитку мислення знаходяться учні різних класів, як діагностувати розвиток мислення, як змінюються дії учнів, які оволоділи тими чи іншими операціями мислення. Крім того, недостатньо висвітлені шляхи формування в учнів уміння самостійно керувати своїм мисленням.

Формування мислення окремої дитини відбувається у процесі знайомства із зовнішнім світом, таким чином, розвиток мислення можна і слід досліджувати з позиції діяльнісного підходу, тобто зважаючи на суб'єктно-об'єктні співвідношення у процесі діяльності.

Індивідуальний розвиток мислення учня важливий із позиції подальшого розвитку особистості, коли, з часом, дитина стає активним членом суспільства, іншими словами, включається в соціальні процеси і має відповідати певному рівню розвитку, соціально визначеному ступеню, що описує можливість адекватної поведінки в суспільстві та характер виконуваних для розвитку цього суспільства дій. Практично, йдеться про включення індивіда до процесів суспільного мислення. Суспільне мислення як ефект соціальної взаємодії, звичайно, має одним із своїх складників мислення, але не прямо, воно опосередковується мисленням індивідів. Мозок також не мислить, як не мислить і суспільство. В мозкові протікають лише фізіологічні процеси – мислення можливе лише під час взаємодії суб'єкта з об'єктом. Умовно кажучи, якщо „вийняти” мозок із організму та помістити його у фізіологічний розчин, то ні мозок, ні людина, яка не має мозку, не будуть мислити.

Проблема оцінки рівня мислення може реалізуватися через відповідність певних ознак, категорій соціально встановленим параметрам. В основі конкретних мисленнєвих здібностей людини лежить більш чи менш високий рівень узагальнення закономірностей, які складають певну галузь дій.

Іноді розвиток мислення характеризують або як накопичення людиною знань, або як оволодіння людиною системою дій, особливо логічних. Процес розвитку мислення включає в себе як одне, так і інше. Однак в обох випадках процес здійснюється за закономірностями розвитку мислення, проходить ті ж етапи, що і в будь-якому іншому конкретному випадку. Неправильно вважати, що можна розвивати мислення, навчаючи людину мисленню, його загальним прийомам, способам і т. д. Звичайно, така можливість значно полегшила б розвиток мислення учнів під час процесу навчання. Спочатку можна було б навчити мислити, а потім починати вивчення того чи іншого конкретного предмета. Однак мислення розвивається в самому процесі засвоєння та застосування знань та дій.

Подібно до того, як розвиток фізичних можливостей дитини веде до виконання все більш складних спортивних вправ, виконання більш складних рухів, розвиток її інтелектуальних можливостей також проходить тільки в умовах послідовного та систематичного розв'язання інтелектуальних завдань, проблемних ситуацій, складених вчителем. Однак при цьому потрібно пам'ятати, що ні занадто просте, ні занадто складне завдання не складає для учня інтелектуальних труднощів, які створюють проблемну ситуацію. Занадто складне – тому, що дитина його просто не зрозуміє, а як наслідок – воно не зможе викликати її інтелектуальної діяльності; занадто легке дитина виконує за допомогою відомих їй способів, що також не спонукає до творчого використання набутих умінь та навичок.

Показники, за якими можна судити про індивідуальні можливості учня, виражаються в тих помилках, які він допускає при виконанні дій, в тих питаннях, які він задає вчителю, маючи на меті отримати потрібні йому дані. Помилки учня свідчать не тільки про недоліки його знань і дій, але й про найближчі можливості дитини, про можливості її розвитку.

Таким чином, мислення людини не розвивається спонтанно, некеровано, автоматично. Визначальна умова розвитку мислення – постановка в навчанні таких завдань, які викликають необхідність у нових засвоєваних знаннях. Розвиток забезпечується суворою послідовністю проблемних ситуацій, які визначають головну його тенденцію – шлях до більш високих та глибоких закономірностей. Ця послідовність проблемних ситуацій буде різною для учнів, які володіють різними інтелектуальними можливостями в засвоєнні знань.

Створення оптимальних умов для творчого розвитку учнів можливе лише за умови використання вчителем творчого підходу, при цьому варто

наголосити, що творчість учителя все ж реалізується в межах загально відомих принципів розвитку, а отже рівень розвитку мислення постає у залежності від структурування завдань відповідно до їх складності, та спрямованості завдань на нове, нестандартне використання набутих умінь та навичок, активне й свідоме засвоєння знань задля виконання цілком нових завдань [3, 56].

Попри загальну абстрактність самого поняття мислення, виникає проблема виконання типових завдань із використанням інтелектуальних зусиль, з опорою на набуті та отримувані знання. Певним чином типологія проблем, які доводиться розв'язувати учневі, доводить і типові підходи до їх вирішення. Найбільш яскравим прикладом можуть служити мисленнєві дії в системі предметного мислення. При цьому не відкидається твердження про єдину загальну структуру мисленнєвих дій у процесі осягнення довколишньої дійсності, наголошується на необхідності формування навичок мислення в окремих видах діяльності, зрозуміло, у проекції на подальший розвиток індивіда, формування у процесі навчання важливих для „дорослого” життя умінь.

На сучасному етапі розвитку науково-педагогічної думки активно розвиваються наступні особливості ефективної організації розумової діяльності особистості:

- спрямованість на формування мислення в діяльнісних аспектах;
- структурування процесу мислення відповідно до поставлених перед індивідом завдань;
- розвиток мислення відповідно до закономірностей психічної діяльності людини у процесі передачі/сприймання соціального досвіду.

Розвинуте мислення тісно пов'язане з мовленням, тобто здатністю говорити, виражати свої думки. Абстрактне мислення, тобто оперування загальними категоріями смислу є можливим тільки у мовній формі, тобто вимагає знакового втілення. Така закономірність мотивує спеціальну увагу до досліджень психологічних процесів мисленнєвої діяльності, які активно досліджувалися радянською наукою, інтерес до яких не зменшився й у незалежній Україні.

Проведені останніми роками різні дослідження педагогів-науковців Л.А. Аристової, Ю.К. Бабанського, Л.В. Занкова, І.Я. Лернера, М.І. Махмуртова, Н.О. Половникової та інших показали, що серед факторів, які активно впливають на процес навчання, провідна роль належить мисленню учня, сформованим прийомам розумової діяльності. Важлива увага цим прийомам повинна приділятися при організації проблемного навчання: учні часто не можуть вирішити проблему тільки тому, що їх початкові знання формувались не у відповідності зі структурою мисленнєвої діяльності, що в них виявились несформованими необхідні тактичні і стратегічні засоби мисленнєвої діяльності. Тому ми маємо право стверджувати, що перш ніж приступити до введення проблемного навчання, як оптимально організованої дидактичної системи, треба навчити

учнів правильно мислити, тобто закласти основи самостійного мислення.

Головний принцип формування мислення – це системність. Всі основні компоненти мисленнєвого розвитку (цільовий, змістовний, операційний, мотиваційний та контрольний-корективний) нерозривно пов'язані між собою: знання – основа мисленнєвого розвитку, навчання з інтересом, захопленням активізує процес мислення, виховання позитивних якостей особистості. Якщо, користуючись аналогією, здобуття знань можна уявити у вигляді фундаменту будівлі, то способи мисленнєвої діяльності – це знаряддя праці, а мотиви діяльності – це енергія, яка рухає будівельниками. А якщо в даній системі не буде якогось компонента, то не буде і “будівлі”.

Провідна роль у розумовому розвитку належить змісту освіти, системі наукових знань, якими оволодівають учні. Тому, пропонуючи учням те чи інше завдання, ми насамперед урахуємо наявність знань з того чи іншого питання, оскільки знаємо, що “пуста голова не мислить”. І разом із тим буває, що учень десять років заповнює свою пам'ять різною інформацією, а самостійно застосовувати знання не вміє.

Вимоги до знань, які викликають активну мисленнєву діяльність (відповідність закономірностям мислення, проблемності, структурності, необхідності та достатності), в реальних педагогічних умовах залежать від реальних навчальних можливостей учнів. У свою чергу, сформовані прийоми мисленнєвості, ставши активними способами навчальної роботи, допомагають досягати нових знань. Якщо учень уміє аналізувати, виділяти головне, порівнювати, доводити та узагальнювати, це означає, що він зуміє виконувати завдання конструктивного і творчого характеру, підніматись від репродукції до творчості. “Будучи наслідком мислення, знання є разом з тим однією з його умов”, – стверджує Я.А. Пономарьов [5, 90].

С.Л. Рубінштейн чітко вказував на залежність формування знань від пізнавальних мотивів діяльності, наголошуючи на необхідності вияснювати ці мотиви: “Яким би не був вихідний мотив включення в мисленнєву діяльність, але коли включення відбулося, в ній обов'язково починають діяти мотиви пізнання, бажання дізнатись про щось невідоме... Власний хід мислення створює... мотиви, пробудження до нього” [4, 15].

Нелегко відповісти на питання, якою повинна бути наша школа, щоб забезпечити розвиток активності учнів, самостійності їх мислення та дій. У такій постановці питання закладена думка, що навчально-виховні цілі, які ставить перед собою школа, впливають на характер її роботи, на зміст, методи та засоби навчання й виховання. Але це не означає негайної перебудови школи в зв'язку з поставленими новими завданнями. Процес перебудови школи повинен здійснюватись поступово. Вчені прийшли до висновку, що сучасна школа, забезпечуючи

максимальний розвиток активності учнів, повинна в напевне більшій мірі звертатися до мислення дітей та молоді, викликати мисленнєві процеси від найпростіших до все більш складних форм. Мислення належить до порівняно мало досліджених процесів. Розглядаючи його, ми повинні мати на увазі, що людина складає органічну частину навколишнього світу, з яким вона пов'язана різними взаємними відносинами. Якби ці зв'язки мали хаотичний характер і були б незалежними від людини, вона не могла б довго зберігати життя. Цьому хаосу протистоять процеси, які відбуваються в людині, починаючи від обміну речовин і закінчуючи мисленням. Тому всі ці процеси можна добре зрозуміти лише тоді, коли ми візьмемо до уваги їхні функції в регулюванні взаємодії людини з зовнішнім світом. Досить важливим процесом у цьому аспекті є вивчення іноземної мови, яка є джерелом ознайомлення з іншою культурою та іншими історичними умовами розвитку, що дозволяє адекватно поглянути на різноманітні процеси змін суспільно-політичного ладу у власній країні. Поряд із цим слід зазначити, що подібний розвиток подій можливий виключно в тому випадку, якщо учень, студент чи вчитель досконало знають рідну мову, досконало володіють нею. Сьогодні вирішується проблема ефективної організації процесу навчання у вітчизняній школі таким чином, щоб іноземна мова вивчалася як феномен національної культури народу, як модель бачення світу цим народом та його сприйняття гуманістичних цінностей.

Вітчизняні педагоги і лінгвісти ще в ХІХ столітті наголошували на необхідності вивчення іноземних мов. Так, ще у 1864 році в „Журналі міністерства народної освіти” була опублікована стаття Р. В. Орбинського „Про викладання іноземних мов”. У цій статті автор приходить до висновку, що один із аспектів вивчення іноземних мов є розвиток мислення, досягти якого можна шляхом зіставлення духу мови, що вивчається, та рідної мови [6, 32]. Більшість сучасних учених, зокрема С. І. Пассов, В. П. Кузовлев та інші, також надають великого значення процесу навчання іноземної мови. Вони відзначають, що він сприяє загальному розвитку студентів та учнів [2, 87].

Предметна інформація на уроці іноземної мови має гуманітарний та інтернаціональний характер і часто містить ідейно-політичну або моральну оцінку того, про що йдеться. „Жоден предмет у школі не володіє кращими можливостями щодо почуття інтернаціоналізму, ніж іноземна мова. Саме тут – на стику культур – формується поняття єдиного світу, нове політичне мислення, пошана до загальнолюдських цінностей” [1, 25]. Інші дослідники зазначають, що навчальні матеріали на заняттях з іноземної мови несуть інформацію про країну, мова якої вивчається, а це формує світогляд вихованців. У процесі практичної роботи над мовою педагог під час контакту з учнями повинен глибше пояснювати, що носії різних мов мислять однаково, а виражають свої

думки різними способами. Для того, щоб успішно поєднувати навчання й виховання, інтенсифікувати навчальний процес, потрібно застосовувати такі форми роботи, які вимагають від учнів, а насамперед – від студентів як від майбутніх вчителів, творчого осмислення матеріалу, розширення їх світогляду та розвитку мислення.

Отже, тенденції методичного забезпечення процесу розвитку мислення школяра, що стали помітними в наш час, виникли і сформувалися унаслідок швидкого технологічного розвитку суспільства, що ставить високі вимоги до рівня інтелектуальних умінь громадян. Це відкриває широкі перспективи для комбінування прийомів і методів розвитку мислення, спонукає до оновлення методологічної бази, веде до встановлення чітких пріоритетів у формуванні особистості учня. Одним із перспективних напрямків у цьому аспекті, який стимулює розвиток пізнавальної діяльності, є вивчення іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вишневецький О. І., Барта А. М. Виховні заходи як засіб розвитку комунікативного мовлення // Методика викладання іноземних мов. – 1983. – № 12. – С. 24 – 27.
2. Кузовлев В. П., Коростелёв В. С., Пассов Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общения // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – С. 83 – 90.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
4. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958. – 354 с.
5. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. – М., 1967. – 90 с.
6. Орбинский Р. В. „О преподавании иностранных языков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. – Февраль.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Божко Наталія Василівна – аспірант кафедри педагогіки, асистент кафедри практики германських мов КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення проблем розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

ПІЗНАННЯ І НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ – НЕОБХІДНА УМОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Ольга БРИЖИЦЬКА

У статті розглядається поняття діяльності, яка є важливою складовою ефективного навчання, підкреслюється необхідність застосування пізнання і навчально-пізнавальної діяльності в процесі навчання. Автор приходить до висновку, що дослідницька діяльність школярів стає можливою лише за умови постійної “мозкової атаки” та вирішення проблемних завдань.

Філософи, психологи і педагоги не одне століття займаються розв’язанням таких проблем, як: “Що таке людина?”, “Яка природа розвитку особистості?”, “Що спільного між пізнанням і навчанням?”, “Як пізнавальна діяльність впливає на людину?”. На ці та багато інших питань остаточною відповідь так і не знайдена, хоча спроб розв’язати ці суперечливі питання було багато. Ланцюг цих питань тягнеться ще від часу звертання Сократа до людей “Пізнай себе”, до якого потім неодноразово закликали інші філософи, зокрема І. Кант вважав, що мета філософії і полягає в тому, щоб розкрити питання: “Що таке людина?”.

Тривалий час поняття “пізнання” було притаманне лише для філософії, дидакти намагалися обходити його стороною, адже складно було пояснити, що воно означає, а надто ще й поєднувати з процесом навчання. Хоча дидактику, як правило, називають наукою сталою, тобто для неї не характерні кардинальні зміни, в ній не відкривають закони, не виводять теореми. Проте ми прагнемо заперечити цю думку і довести, що ця наука теж постійно рухається, змінюється, створює нові системи навчання, технології, підходи. Прошли часи стандартів і шаблонів, сьогодні кожен може працювати і навчатися за тією методикою, яка йому до вподоби, а їх уже створено і апробовано чимало.

Різні дидактичні системи по-різному розуміли пізнавальну діяльність учнів, оскільки по-різному

трактувався зміст процесу навчання. Так, наприклад, традиційна концепція І.Ф. Гербарта в основі процесу навчання розуміє накопичення уявлень у свідомості учнів і встановлення між ними різних асоціацій. Навчання зводилося до того, що учень отримує велику кількість знань, систематично узагальнюючи і закріплюючи їх шляхом повторення. У працях Д. Дьюї, Г. Кільпатрика, М. Стівенсона, П.П. Блонського, О. Декролі процес навчання ґрунтується на вирішенні проблем. В такому навчанні головною умовою є вибір і постановка проблемних ситуацій, які підбираються з розрахунку на потреби учнів, їхні інтереси, можливості.

В останні десятиліття багато уваги приділяється такому методу, як наукове пізнання, а у зв’язку з цим виникає потреба звернутися за допомогою до психології, оскільки саме ця наука найбільше володіє знаннями про такі категорії, як діяльність, мислення та свідомість. Відомо, що людина виявляє властивості і зв’язки елементів реальності лише в процесі різних видів діяльності, проте діяльність є лише передумовою для формування знань. Знання формуються лише тоді, коли психіка людини з виконуваної діяльності і її результатів може виокремити інформацію про важливі властивості реальності і створювати внутрішні моделі цих властивостей. Це і є важливим дидактичним завданням навчального процесу, яке повинна лежати в основі організації навчально-пізнавальної діяльності.

“Необхідно підкреслити, – констатує М.І. Махмутов, – що наявність різного розуміння співвідношення пізнання і навчання пояснюється не стільки у ході повного ігнорування відтворювально-

перетворюючої сутності процесу учіння, скільки недостатньою дослідженістю проблеми взаємозв'язку пізнання і навчання як у філософії, так і у педагогіці" [4, 61]. Ця думка підтверджується тим, що до сьогоднішніх часів немає одного чіткого визначення для цих понять, різні вчені мають свої власні визначення. Дуже часто ці думки заперечують одна одну і заводять в оману пересічного читача. Так, до цього часу немає остаточного розуміння співвідношення таких понять як свідомість, мислення, пізнання, діяльність, особистість. За приклад можна взяти десятирічні протистояння відомих учених О.М. Леонтьєва і Г.П. Щедровицького у розгляді такої категорії, як діяльність. Зрештою це призвело до виникнення двох протилежних позицій стосовно діяльнісного підходу.

В працях відомих дослідників, таких, як М.Н. Андреев, В.В. Давидов, М.І. Махмутов, С.О. Шапоринський, навчання розглядається як процес пізнання. Пізнання взагалі та пізнання в навчанні мають спільне підґрунтя – матеріалістичну діалектику. Учні, як і вчені, пізнаючи, роблять відкриття у суб'єктивно-об'єктивному плані, тобто займаються дослідницькою діяльністю. Процес вивчення навчального предмету носить характер пізнання невідомого, проте між ученим і учнем є відмінність у тому, що вчений розвиває науку, вносить свій вклад у її розвиток, а учень вивчає її. На думку деяких учених, пізнання і навчально-пізнавальна діяльність мають одні і ті ж форми, структуру, шляхи проникнення в сутність предметів і явищ об'єктивного світу. Слід додати, що в процесі пізнання обов'язково присутній елемент творчості, який носить дослідницький характер, і він притаманний як ученому, так і учню. Пізнання завжди пов'язане з проблемою, яку потрібно дослідити, з'ясувати усі неточності для подальшого застосування, як у духовному, так і в матеріальному плані. Пізнання неможливе без урахування таких методів, як індукція та дедукція, зіставлення і узагальнення, аналіз і синтез.

Звичайно, якщо є спільні риси, то неодмінно будуть і відмінні. Так, пізнання і навчання різняться метою, що їх обумовлює. Метою навчання є оволодіння вже відомими знаннями, які перевірені суспільним досвідом, а наукове пізнання ставить за мету – дослідити, відкрити, ввести в суспільну культуру нове знання, яке згодом стане надбанням не конкретної людини, а всього людства. Ще однією суттєвою відмінністю є ставлення самого суб'єкта до цієї діяльності, адже вчений керується лише власними судженнями, він вільний стосовно шляхів отримання і трансформації певної інформації, а учень сприймає вже заготовлений матеріал, який подається за допомогою певних методів, має передбачений зміст, форму і подається структуровано, але не у повному об'ємі, тоді як учений має змогу розглянути проблему з різних позицій.

Н.О. Менчинська зазначає: "Навчання – процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини" [5, 153]. Діяльність учасників навчального процесу базується на підставах створення і розв'язання навчальних завдань, таке завдання має на меті знаходження виходу з певної навчальної ситуації, за допомогою якої і відбувається процес навчання і пізнавальна діяльність. Для того, щоб пізнавальна діяльність була зрозумілою і свідомою учні повинні мати такі якості, як: потребу в пізнанні, стійкість мотивів пізнавальної діяльності, які пов'язані з її змістом, вміння виділити об'єкт пізнання, вміння перетворити об'єкт пізнання до відповідної поставленої мети.

Пізнання є формою активної діяльності суб'єкта, яка спрямовується на виявлення, реконструювання системи сутнісних відношень між реальними об'єктами. Під суб'єктом гносеологія розуміє саму людину і навіть людство в цілому, що розглядається в безособовій, позбавленій індивідуальності, формі. "Гносеологічна сутність людини розуміється у філософії як сукупність властивостей, необхідних для здійснення пізнання" [2, 92]. Проте нас цікавлять думки стосовно цілісної характеристики суб'єкта пізнання, адже його когнітивні здібності несуть на собі відбиток усіх сторін його реального існування. Об'єкт – це предмет, включений у сферу діяльності людини; він сам по собі існує лише як об'єктивна реальність, незалежно від людської свідомості, а перетворюється в об'єкт, вступаючи у взаємодію з суб'єктом, стає об'єктом діяльності суб'єкта.

Пізнання відбувається лише під час людської діяльності. Людина є активним началом у процесі пізнання, який у результаті набуває суспільного характеру; акт пізнання здійснюється людиною як активним суб'єктом. Пізнавальна діяльність як специфічний вид людської діяльності відрізняється своїм мотивом, який і спонукає до дії. Діяльність, яка викликана пізнавальним мотивом, відбувається як цілеспрямований процес з чітко розмежованими діями, кожна з яких відповідає за досягнення позитивного результату. Кожна окремо взята дія називається пізнавальним актом, включаючи в себе основні компоненти діяльності: цілепокладання, планування, виконання діяльності, самоконтроль, корекцію.

Пізнання не існує поза пізнавальною діяльністю окремої людини. Але вона може пізнавати світ, оволодівши об'єктивованою системою знань і способів їх отримання, виробленою попередніми поколіннями. Найвні результати пізнання, внутрішня логіка наукових знань задають певні орієнтири для протікання пізнавальних процесів. У мисленні людини як суб'єкта пізнання функціонують продукти соціально-історичного розвитку наукових знань, індивідуальне ж мислення за своїм внутрішнім змістом є суспільно-історично обумовленим. Можна зробити припущення, що існуючі соціально-історичні умови, в яких діють об'єкти пізнання, є реальним фактором, що визначає тенденції зміни і розвитку знань.

Як відомо, мислення – це автоматичний внутрішній процес, який відбувається на основі власних внутрішніх законів і регулюється певними вродженими механізмами. Створення дидактичних ситуацій і має на меті направляти цей процес на вирішення пізнавальних завдань. Тобто, ситуація, пізнавальне завдання, підбір методів для її реалізації і потрібні саме для того, щоб “запустити” механізми мислення у дію. Прийоми розумової діяльності виступають як загальні операції мислення і конкретизуються певним дидактичним матеріалом. Система розумових дій безпосередньо залежить від мети пізнавальної діяльності. Якщо навчання базується на основі створення і розв’язання проблемних ситуацій, то учень повинен самостійно знайти властивості і ознаки об’єктів, які вивчаються, а для того, щоб прийти до певного логічного завершення цієї діяльності і отримання позитивного результату, в основі повинні лежати такі розумові дії, як аналіз і синтез. Аналіз дозволяє побачити об’єкт, що вивчається, і його властивості з різних боків, а синтез – зіставити їх на різних рівнях.

Іноді для вирішення проблемних ситуацій залучається вже відома система знань, тобто засвоєння відбувається за допомогою повідомлення, заучування і використання вже відомих загальних правил. Базою для розумових дій у такому випадку виступають зв’язки загальних правил з об’єктами, які вивчаються. Психологія називає такі зв’язки асоціаціями. Часто застосовуються такі розумові дії як категоризація та систематизація. Категоризація допомагає виокремити спільні інваріантні відношення у об’єктів, що вивчаються, а систематизація упорядковує, класифікує, імплікує, включає і виключає істотні властивості досліджуваних об’єктів.

Мисленнєві операції виявляються у формі понять, суджень, умовиводів. Кожна з цих форм виконує певну функцію і має величезне значення у навчально-пізнавальній діяльності. Під час навчального процесу учні виконують чимало дій з речами, спілкуються з однолітками та вчителями, навколишнім середовищем, результатом таких взаємодій є проникнення в сутність того, що пізнається. Це відбувається за допомогою таких мисленнєвих операцій, як аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, які в свою чергу формують поняття.

Поняття – найвища форма мислення, що є результатом узагальнення предметів і явищ за певними суттєвими, притаманними лише їй ознаками. Однією з умов навчання і є навантаження учнів різними поняттями. Для правильного і успішного закріплення знань про поняття, слід навчити учнів виокремлювати вагомні ознаки і осмислювати їх. Особливістю понять є їх змінність, розвиток і динамічність. Пізнаючи дійсність, учень сприймає одиничні предмети, а потім під керівництвом учителя об’єднує їх у конкретне поняття, після цього

завданням вчителя є знову повернути його до одиничного для того, щоб дати остаточну оцінку саме одиничному з позиції загального. Для формування такого типу мислення необхідна озброєність такими прийомами, як: експеримент, спостереження, створення гіпотез, умовиводів, аналіз і синтез.

Учитель повинен враховувати те, що учні часто не сприймають і не розуміють наукові поняття, які не несуть за собою практичного навантаження, адже життєвий досвід учнів має величезний вплив на їхню свідомість. Наукове поняття стає надбанням дитини лише тоді, коли воно свідомо і безпомилково застосовується на практиці в майбутньому. Результатом діяльності вчителя стає не тільки проблема виокремлення і усвідомлення понять, але й вміння дітей оперувати судженнями і умовиводами, адже це невід’ємні складові, які й дають позитивний результат внаслідок своєї взаємодії.

Властивості, зв’язки і відносини предметів узагальнюються в поняттях, а виявлення поняття і є судженням, що зумовлюється системою понять. Судження – це мисленнєва операція, яка лежить в основі тих чи інших властивостей, зв’язків, відносин предметів і явищ об’єктивної дійсності. К.Д. Ушинський зазначав: “У всьому, що ми говоримо і думаємо, є обов’язково судження. Будь-яка думка в нашій голові, будь-яка фраза, якщо в ній є хоч який-небудь зміст, обов’язково включає в себе судження” [6, 559].

Судження виникають неоднорідно, оскільки деякі з них виникають під час спостереження над предметами чи явищами, як результат практичної діяльності (аксіоми, закономірності, закони). Іноді судження виникає внаслідок отримання результату в ході співставлення інших суджень. Судження як форма мислення несе на собі чітку позицію, воно або підтверджує, або спростовує інформацію. Саме судження дає шлях для подальшого пізнання, створюючи складну систему умовиводів.

В умовиводі сконцентровано поняття, судження і засоби для висновків. “Будь-який справжній умовивід не просто повторює у висновку те, що нам уже відомо з посилок. Справжній умовивід проштовхує наші думки далі від того, що ми знаємо з посилок, приєднує до раніше відомих істин нову”, – писав В.Ф. Асмус [3, 149].

Як і інші форми мислення, умовивід повинен вирішувати одну з найактуальніших проблем пізнання – сходження від абстрактного до конкретного, виокремлення суттєвих, закономірних зв’язків, формулювання законів. У відповідності до того як розгортається мислення людини, що пізнає, від одиничного до загального чи навпаки розрізняють дві протилежні форми умовиводів: індуктивну й дедуктивну. Відомий учений М.Н. Алексеев зробив цікаві висновки: “Там, де навчальний матеріал важкий для засвоєння, де аудиторія мало підготовлена для сприймання загального, якщо є достатній проміжок часу для того, щоб розкрити потрібне питання, якщо,

в першу чергу, необхідно розвивати творчі інтелектуальні здібності учнів, їхнє вміння будувати гіпотези і робити, спираючись на факти, узагальнення, – в усіх цих випадках учитель використовує індукцію” [1, 104]. І далі він продовжує: “А там, де навчальний матеріал легкий для засвоєння, де виникає потреба у розвитку формально-логічного мислення, здібності до чітких роздумів, де немає вільного часу, де ми маємо справу з теоретичним, наочно незрозумілим матеріалом, – у таких випадках застосовується такий спосіб, як дедукція” [1, 104–105].

Формування навчально-пізнавальної діяльності передбачає відпрацювання в учнів кожного з її компонентів: розуміння, сприймання навчального завдання, яке ставиться вчителем, самостійна постановка навчальних завдань учнями. Використання дій аналізу, порівняння, заміни, моделювання, оволодіння новими методами призводить до того, що учні постають перед умовою нового розгляду навчального матеріалу, а це в свою чергу дає можливість оцінити його з позиції загальновідпрацьованих еталонів. Однією з головних умов ефективного формування навчально-пізнавальної діяльності є розвиток в учнів умінь самостійно виконувати всі її компоненти і вміти самостійно переходити від одного до іншого. Слід пам’ятати про управління процесами заміни компонентів цієї діяльності, перетворення і перехід одних в інші. Під час навчання дії автоматизуються і перетворюються в операції, або можуть сприйматися школярами в іншому діапазоні, а звідси і переходити в іншу діяльність, де мотив замінюється метою, тобто на базі вже відомої мети народжуються нові мотиви.

Навчальний предмет повинен включати систему понять, які потрібно запам’ятати, але й вказівки на характеристики, які повинні бути сформовані в учнів під час засвоєння цих понять. У навчальні програми слід включити такі системи навчальних завдань, видів навчальних дій, дій контролю та самооцінки, які б постійно ускладнювалися.

Формування навчально-пізнавальної діяльності також потребує постійного контролю з боку вчителя не тільки за індивідуальним виконанням діяльності школяра, але й за взаємодією з іншими однолітками. Розвиток дитини відбувається не тільки через удосконалення її індивідуальних можливостей під час діяльності, але й через ускладнення зв’язків, видів спілкування з навколишнім світом. Учня потрібно навчити розуміти і самостійно передбачати загальну проблему для спільного виконання, знаходити різні шляхи для її вирішення, зіставляти варіанти, що пропонуються іншими учасниками цієї діяльності, взаємоконтролю. Вміння дати реальну оцінку роботі свого однокласника є важливою деталлю при навчанні

учнів діяльнісному підходу, адже це є передумовою правильної оцінки власних можливостей. На основі такої взаємодії будуються мотиви співпраці, аналізуються шляхи кооперації з іншими людьми, які з часом вдосконалюються. Якщо хоч один ланцюжок в діяльності випадає, то робота на уроці перетворюється на некерований процес, в якому панує суцільний хаос. Колективна і групова форми роботи є неодмінною складовою процесу навчання.

Проте головною метою навчально-пізнавальної діяльності є становлення учня як суб’єкта виконуваної ним діяльності. Якщо учень усвідомлює себе в цьому процесі суб’єктом це означає, що він уміє аналізувати цю діяльність, виокремлювати її складові частини, оцінювати і перетворювати її.

В своїх дослідженнях Д.Б. Ельконін та В.В. Давидов констатують, що орієнтація навчальної діяльності на формування в учнів теоретичного мислення і пізнавальних інтересів передбачає принципово нову дидактичну систему навчання, яка потребує розробки нових методів при вивченні навчальних предметів. У такому випадку беруться за основу констатуючі, системоутворюючі поняття і відносини у відповідній науці і культурі.

Для того, щоб навчання в школі було цікавим, зрозумілим, свідомим слід знайомити учнів з мисленнєвими процесами ще в середній школі, де є всі можливості для пізнавальної навчальної діяльності. Якщо учні усвідомлять необхідність користуватися різними формами мислення, зрозуміють, що саме пізнання і є тією можливістю, яка вносить суттєві зміни в процес навчання, адже людина і відрізняється від інших істот тим, що має унікальні можливості для пізнання світу і себе в ньому. Людина сама стає причиною свого розвитку. Саме за допомогою діяльності, і навчально-пізнавальної зокрема, учні й оволодівають культурними надбаннями всього людства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев М.Н. Дедукция и индукция в учебном процессе // Сов. Педагогика. – 1969 – № 1. – С. 97–108.
2. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Асмус В.Ф. Логика. – М.: Политиздат, 1967. – 387 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
5. Менчинская Н.А. Обучение // Педагогическая энциклопедия. – М., 1966. – Т. 3. – С. 153–164.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Полиграфкнига, 1945. – 567 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Брижницька Ольга Леонідівна – аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Коло наукових інтересів: навчання старшокласників методів навчально-пізнавальної діяльності.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПІДХОДУ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ЗАСТОСУВАННІ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ НА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Ілона ВОЗНИК

Питання про підготовку майбутніх вчителів включає в себе не тільки “суху теорію”, але й творчий підхід до застосування цих знань. Реальні умови вимагають творчості, оригінальності, новаторства у педагогічній справі. І наскільки студент дійсно буде володіти цими якостями, залежить від процесу навчання, становлення його як педагога-новатора. Тому однією із актуальних складових художньо-педагогічного процесу є створення умов для розкриття творчого потенціалу майбутнього вчителя.

Одним із найважливіших завдань школи на сучасному етапі є естетичне виховання підростаючого покоління, формування в нього високих естетичних смаків. У вирішенні цього завдання провідна роль належить саме урокам образотворчого мистецтва та творчій діяльності вчителя в навчальному процесі. Від того, наскільки теоретично підкованим буде вчитель, наскільки доцільно буде вміти він застосовувати ті чи інші методи та прийоми навчання та виховання в своїй педагогічній діяльності, настільки буде й ефективним вплив на емоційний розвиток дитини. І тут постає питання про підготовку майбутніх учителів, що збагачені не тільки сухою теорією, але й підходом до застосування цих знань. Деякі молоді вчителі мають схильність до копіювання тих чи інших методичних настанов, сліпо наслідують розробки конспектів уроків та інші інструкції. Але хотілося б зазначити, що у класі не може бути набору однакових за розвитком, за здібностями дітей, як і на паралелі, класи за рівнем загальної підготовки теж різні. Саме через це не можна вивчати напам'ять методичні розробки і сліпо використовувати їх під час занять. Тому, виходячи із реальних умов, майбутній вчитель повинен вміти працювати творчо, з творчою майстерністю та оригінальністю підходити до кожного уроку.

До питання творчого підходу студентів у використанні отриманих знань у своїй практичній діяльності зверталася і Олександра Конопко – викладач образотворчого мистецтва, м. Київ. У своїй статті “З досвіду підготовки вчителів образотворчого мистецтва” [2] вона зазначала, що використання класичних методів не єдиний шлях у пошуках можливостей творчого підходу до навчально-виховного процесу. На прикладі теми, що завжди вважалася цікавою, але і складною як для педагога, так і для студентів – будова, пропорція, система рухів та зображення людини, вона пропонує свій підхід до викладу цього матеріалу – використання рухомих моделей. О. Конопко вважає, що звична, трохи сухувата традиційна методика може бути оновлена та змінена і стає більш цікавою та ефективною, якщо використовувати розроблені та запропоновані нею рухомі площинні моделі.

Тут хочеться зазначити, що використання моделей дійсно має суттєве значення, особливо при

первинному ознайомленні дітей з фігурою людини, її пропорціями, рухами її тіла, але тільки у поєднанні з іншими методами та прийомами роботи.

Майбутній учитель повинен бути дослідником та новатором, тільки тоді він зможе впроваджувати нові передові методи та прийоми навчання та виховання дітей, стане дійсно педагогом, що буде працювати на благо майбутнього. Так, у своїй статті “Учитель – експериментатор, новатор, творець” О. Сороневич розповідає про людину, що володіє педагогічною багатогранністю, майстерністю та природнім талантом, В.І.Герашенко – львівську вчительку, яка перетворює спілкування з дітьми у справжнє свято [1]. Щоденно відкриває світ краси і доносить його до учнів. Ці відкриття народжені у творчих пошуках спільно з дітьми. Її методика нового розвивального мислення виховує, захоплює, навчає і формує естетичні смаки. Цікавою знахідкою стало її емоційне входження на уроці в тему. Музичні, поетичні та візуальні асоціації збагачують образну уяву дітей. І вони відтворюють цю уяву в художньому слові і засобами живописної та графічної мови.

Навчити працювати творчо може лише той педагог, який володіє не тільки певним багажем знань, але й сам творчо їх реалізує. Так, у статті “Робота над пейзажем” М. Епштейн знайомить нас із художником – педагогом А.Н.Тимошенко – завучем дитячої художньої студії, який суміщає свою творчу художню діяльність (займається живописом) з адміністративно-педагогічною роботою. Це дійсно непросто, коли справи примушують відкладати пензлі в самий запал роботи. Школа стала для нього другою домівкою, а педагогіка тісно переплелась з художньою творчістю. В своїй педагогічній діяльності він насамперед створював для дітей таке середовище, в якому вони розвивалися і виховувалися: він навчав на своєму прикладі – сидячи з етюдником під парасолькою [3].

“Чому можна навчити, якщо сам не працюєш творчо”, – такий один із принципів ДХШ № 1. “Так складається атмосфера художнього життя, не монолог педагога, а діалог художників, великих і маленьких” – зазначає Н. Колесникова в своїй статті “Метод директора Лапіна” [4]. Він, як педагог, цінує будь-яку творчу активність, ініціативу, вчить мислити вільно і самостійно. Лапін налаштовує учнів на творчість, і тоді вони починають мислити: ось площина, натюрморт – орнамент, в ньому ритми, є головні предмети, є – другорядні. А далі – жодної схожої роботи.

Саме безпосереднє знайомство студентів з такими творчими особистостями, їх педагогічною діяльністю дає можливість майбутнім учителям навчатися викладацькій творчості. Спочатку, на перших етапах,

можливо, буде мати місце наслідування того чи іншого вчителя, його прийомів роботи з дітьми, цікавих методів викладу навчального матеріалу та ін., але у подальшому, творчий підхід до планування та проведення уроків, позакласних заходів стане основою діяльності. Навчання ґрунтується на наслідуванні і дуже добре, якщо дійсно є у кого вчитися і кому наслідувати.

Тому студенти – майбутні педагоги - як можна більше повинні спілкуватися з такими, здатними до новаторства, педагогами. Поруч із історичною педагогічною спадщиною Сухомлинського, Ушинського, Макаренка, на сучасному етапі є особистості – новатори та творці у педагогічній галузі, на зразках діяльності яких потрібно навчати молодь.

Під час проходження педагогічної практики у школі у студентів є можливість проявити не тільки свою майстерність, як педагога, а й творчу особистість. Для цього слід надавати їм як можна більше самостійності під час складання конспектів та проведення позакласних заходів, не обмежувати їх діяльність суто визначеними стандартами у проведенні уроків та інших заходів. Навчити творчо працювати учнів може лише той учитель, який сам займається художньою творчою діяльністю і вмє зацікавити нею інших. А в зацікавленні ми знову звертаємося до творчості. Бо вмєти розповісти так, щоб тема захопила дітей, може той вчитель, який визначить доцільні, цікаві методи пояснення матеріалу.

Тут ми підходимо до того, що сухі, стандартні методи пояснення не завжди доцільні. Щоб розвивати творчість особистості у певній галузі, її потрібно в ній зацікавити. І на допомогу приходить казка або цікава історія. Майбутніх учителів можна націлити, спрямувати на цей прийом для викладу нового матеріалу (якщо тема дозволяє).

Так, наприклад, студент, проводячи урок із ознайомлення з дизайном та роботою дизайнера, розповів таку ось історію:

– В одному маленькому грецькому містечку жив собі майстер – майстер керамічних виробів. Він був досвідченим майстром у третьому поколінні і він з дитинства майстерно виконував звичну йому роботу. От одного разу він помітив, що сімейний бізнес пішов на спад: керамічних глечиків і ваз було багато, але їх майже ніхто не купував. Майстер почав розмірковувати над проблемою і виявив, що більшість ваз були дуже схожими між собою.

Кмітливий майстер негайно взявся за роботу. Він почав вигадувати нові форми ваз і розподілив їх за призначенням. Асортимент виробів став досить широким і це зацікавило людей. Справи пішли вгору. У його крамниці можна було побачити найрізноманітніші вази для квітів, для вина, води, фруктів і навіть косметики і парфумів. Вази були високі, широкі, вузькі, низенькі, симетричні, асиметричні, з ручками і без них. І було все добре, але проходив час і знову з'явилися нові проблеми. Не довго думаючи, майстер вирішив просто їх

прикрасити різними візерунками. Спрацювало. Адже керамічні вироби можна було не тільки використовувати за призначенням, а й просто прикрашати ними оселю, бо вони стали гарними й естетичними.

Ось таке пояснення (історія) про суть роботи дизайнера, про вдале поєднання функціональності та естетичної краси, може бути використане на уроці сприйняття мистецтва або перед практичною роботою з дизайну чи інших галузей мистецтва.

Або при ознайомленні з графікою та її засобами теж можна пояснення перетворити в казкову історію.

– В одному простому олівці жили-були дві сестриці-Лінії. Одна – тонка, ледь помітна, інша – жирна і чітка, братик Штрих і зовсім маленька сестриця Крапка. І хоч жили вони однією сім'єю, всі були різні, і, ясна річ, призначення мали не однакове. Однак, вони цього не знали, а тому з'явилися з олівця, коли їм заманеться. Виходила велика плуганина. Олівець зовсім втратив голову, на щастя зустрів Гумку. Розповів їй про свою біду, а Гумка й каже: “Я тобі допоможу. Тільки з'явиться не та лінія, я її одразу ж витру”. Почули цю розмову сестрички-Лінії, Штрих, Крапка, злякалися Гумки та й перестали вискакувати з Олівця, коли їм заманеться, почали дотримуватися черги.

Тонка, ледь помітна лінія з'являлась, коли було потрібно розмістити на аркуші малюнок, виконати начерк загальних обрисів зображених предметів, намітити пропорції, тощо.

Жирна і чітка, навпаки, висувала їх на передній план.

Штрих залишав свої короткі сліди, коли потрібно було передати найтонші тональні відтінки у малюнку.

А Крапка з'являлась, щоб створити враження лаконічності, стислості, закінченості, наближеності. Так Гумка допомогла Олівцю привчити Лінії, Крапку і Штрих до порядку.

Успішно проводяться і позакласні уроки презентації власної творчої роботи вчителя, представлені у вигляді гри. “Фантастична гра”, яка дуже зацікавила дітей, була проведена у формі розповіді, що в ігровій формі супроводжувалась демонстрацією. Студент, який сам захоплювався паперопластиком, створив моделі космічних кораблів і літаків, змодельював цілі космічні станції, які розбиралися, трансформувалися, і навіть інтер'єр кабіни корабля чи кабінету станції міг змінюватися, меблі переставлялися. І в додачу – фігурки людей: пілотів, мешканців інших планет і т. д.

Все це обігралося у формі гри з поясненням, яким чином можна виготовити таку гру самим дітям, з чого починати і як ускладнювати. І майже всі діти виявили бажання самостійно створити свій власний світ.

Кожен учитель повинен намагатися знаходити свій підхід до уроків, позакласних заходів, враховуючи художньо-творчий розвиток учнів, інші критерії: вік, індивідуальність. Залучати учнів до співпереживань, створювати відповідний настрій щодо теми уроку, включаючи ігрові моменти, художнє слово,

знайомити зі своїми творчими роботами, пробуджувати в учнів творчу фантазію та творчий підхід до її реалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соронович О. Учитель – експериментатор, новатор, творець // Мистецтво та освіта. – 2000 - № 1 (15).
2. Конопко О. З досвіду підготовки вчителів образотворчого мистецтва // Мистецтво та освіта. – 2001 - № 1 (19).

3. Епштейн М. Робота над пейзажем // Юн. Художник. - 1997.
4. Колексникова Н. Метод директора Лапіна // Юн. художник. - 1997 - № 10.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Возник Ілона Степанівна – викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми розвитку творчості майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

ПОГЛЯДИ АНГЛІЙСЬКОГО ПЕДАГОГА ДЖОНА ЛОККА НА ПРОБЛЕМУ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ

Олена ГАБЕЛКО

У статті розкриваються основні вимоги до процесу розумового виховання в педагогічній спадщині англійського педагога-просвітителя Джона Локка.

XVII сторіччя можна з впевненістю назвати сторіччям духовного оновлення. Реформація XVI ст. зробила все можливе для знищення влади римської церкви з її формалізмом, і, головне, “звільнила школу від схоластичної рутини” та намагалася звернути увагу на індивідуальні риси особистості. Реформація викликала енергійну діяльність у всіх сферах життя, розумовій діяльності, в науці та вихованні.

Український філософ Л.І. Ваховський зазначає, що епоха Просвітництва була одним із важливих етапів у європейській історії, була своєрідною державною формацією із власними світоглядними умовами. В цей період було створено нове філософське вчення про людину, яке можна назвати філософсько-педагогічною антропологією. Розкриваючи сутність людини, філософи-просвітники характеризували її, перш за все, як істоту, яка пізнає і володіє знаннями, і здатна змінити власну природу [2, 98].

Об’єктом дослідження цієї статті є педагогічна спадщина видатного англійського педагога Джона Локка, а предметом – зміст, форми та методи розумового виховання дитини. Головне завдання цієї роботи – на основі аналізу першоджерел та наукової літератури окреслити основні принципи та умови формування розумового виховання в педагогічній спадщині Д. Локка.

Джон Локк (1632-1704) як один із славнозвісних мислителів Нового часу (Ф. Бекон, Г. Галілей, Р. Декарт, Т. Гоббс, Г. Лейбніц і Б. Спіноза) очолює просвітницький рух, що починається в Англії.

А. Сбруєва стверджує, що провідними педагогічними ідеями епохи Просвітництва були:

- 1) ставлення до особи, як до основного процвітання держави, засобу закріплення демократичних основ її існування;
- 2) критика станового, конфесійного характеру освіти, її невідповідність потребам суспільства та дитини;
- 3) побудова нової школи у відповідності з потребами нового часу: світської, демократичної, гуманної;

4) виховання вільної, освіченої, самодіяльної особистості; набуття категорій мети виховання в ряді педагогічних концепцій конкретно-існуючого характеру;

5) врахування у процесі виховання дитини особливостей її природи;

6) відмова від концепцій природжених ідей, визначення мети виховання й освіти провідними чинниками розвитку особистості;

7) ідея громадянського виховання;

8) ідея трудового виховання як важливого чинника розумового, морального та фізичного розвитку;

9) побудова навчального процесу на основі принципів природовідповідності, свідомості, активності, послідовності, систематичності та зв’язку з життям;

10) збагачення змісту освіти предметами, необхідними для розвитку мануфактури і торгівлі;

11) навчання рідною мовою як засіб демократизації школи, звільнення її від впливу церкви, підвищення ефективності навчальної роботи;

12) існування національних особливостей педагогічних ідей епохи Просвітництва у європейських країнах та США, зумовлених конкретним етапом їхнього соціально-історичного розвитку.

Всі ці педагогічні ідеї знайшли своє відображення в педагогічних поглядах англійського просвітителя Джона Локка, багатогранна діяльність якого в сфері соціальних проблем особливо плідно проявилася в теорії і практиці навчання і виховання.

Визнаючи особливо важливу роль виховання, Д. Локк розглядає цей процес, як єдність фізичного, психічного та розумового розвитку. Свої думки щодо проблем розумового виховання англійський педагог викладає у праці „Думки про виховання” та у філософсько-педагогічному трактаті „Про виховання розуму”, який він присвятив розробці спеціальних прийомів і способів формування в учнів умінь мислити. Єдиною, головною метою інтелектуального виховання для Локка став розвиток могутнього, сильного людського розуму, спрямованого до пізнання істини, з урахуванням того, що розум є найвищою інстанцією, до якої звертається людина при визначенні своєї поведінки [8, 10].

Свої думки про виховання Локк спрямував на англійського джентельмена. Ідеал його виховання – це громадянин зі здоровим глуздом, тонким розумінням суспільних відносин та високорозвиненим почуттям громадянської честі. Загалом навчання англійський педагог розглядав лише як один із виховних заходів, яким необхідно вміти користуватися. „Хто вважає найбільш корисним вивчення мов та інших знань, той забуває все значення вірного розуміння людей та благорозумного життя, той забуває, що гарне виховання є не лише вище, ніж вивчення грецької та латинської мов..., але навіть вище, ніж схоластичні уможляди натуральної філософії та метафізики, якими зазвичай наповнюють голови наших юнаків” [7, 320]. Розумове виховання, на думку Джона Локка, не лише є менш важливим, ніж моральне виховання, але й менш важливе за окремі його види, навіть вихованості. Локк розподіляє предмети виховання за їх значенням наступним чином: добродесність, мудрість, вихованість та освіта. На думку педагога, добродесна та мудра людина є вищою за високоосвічену, а розвиток характеру важливіший за розвиток розуму.

Завдання розумового виховання є насамперед формальне: слід не навчати наукам, а пробуджувати до них цікавість і любов. Варто розвивати і направляти розум дитини для того, щоб він міг удосконалитися у будь-якій науці; важливо збільшити і діяльність розуму, а не розширювати ті чи інші його знання. Загалом, процес виховання є важливішим, ніж предмети, які вивчаються.

Процес навчання починається з 12 років. Але діти дуже допитливі, тож треба серйозно відповідати на їхні питання, аби задовольнити цю допитливість. На думку англійського педагога, необхідно вивчати наступні предмети: читання, письмо, малювання, стенографію, французьку мову, латинську мову (хоч і не для всіх), деякі питання з географії, арифметики, астрономії, геометрії, хронології, історії, громадянського права та законів рідної країни.

Читанню дитину можна навчити, як тільки вона почне говорити, але для цього її не варто примушувати. Застосування наочності: дощечок, іграшок із наклеєними на них літерами в процесі гри – найбільш вдалий спосіб навчити дитину літерам: „...дайте дитині іграшку у вигляді кулі, а краще – багатогранник; на одній з його сторін наклейте літеру А, на іншій В, на третій С і т.д. Обмежтеся спочатку лише двома літерами, а потім... додавайте поступово, поки на багатограннику не з'явиться уся азбука”. Після букв ідуть склади, потім читання. Читати, на думку Локка, слід легку та цікаву книгу, доступну для дитини; для цього підходять байки Езопа (краще з малюнками), або „Рейнекен Лис”, але рідною мовою.

Викладання релігії може починатися досить рано, якщо викладати її правильно і педагогічно. Читати Біблію, на думку педагога, варто лише в уривках, які є корисними для дитини і, головне, зрозумілими. Наприклад, такими є історія Іосифа та його братів Давида і Голіафа, Давида та Іонафана, а також інші

уривки, з яких діти можуть навчитися наступному правилу: „Поводьтеся з іншими так, як хочете, щоб поводитися з вами”. Правильно підібрані уривки із Біблії можуть використовуватися не лише для читання, а й для наставляння. Після читання Локк радить навчати дитину письму. Важливо, перш за все, навчитися правильно тримати перо; після цього слід показати дитині, як правильно класти перед собою папір і яке положення надавати своїй руці та тілу. Наступним кроком у навчанні є заняття малюванням, адже це вміння досить корисне для джентельмена, особливо під час подорожей; „Скільки споруд може побачити людина, скільки машин та костюмів, образ яких можна відтворити і передати іншим при невеликому вмінні малювати! Між тим, передаючи їх словами, навіть при точному описі ризикуюш зовсім втратити ці уявлення або, в кращому випадку, зберігаєш їх у спотвореному вигляді”.

Коли дитина досягає легкості та витонченості у вивченні рідної мови, варто починати вивчати іноземні мови. Починати необхідно з французької, адже це жива та найбільш уживана мова. Викладання іноземної мови має базуватися не на граматичних правилах, а на живому вживанні мови, з метою привчити гнучкі органи до відтворення чужих звуків [7; 320]. Досить енергійно Локк повстає проти зловживання стародавніми мовами. Латинська мова необхідна для джентельмена, але зовсім не потрібна для купців та ремісників, граматику вивчають лише ті, хто бажає науково вивчити мову; для звичайних стосунків досить знати мову практично. Локк відкидає та критикує схоластичний метод викладання іноземних мов і радить користуватися принципом природності та корисності. Для вивчення латинської мови англійський вчений радить (у випадку коли батьки не знайшли потрібного вчителя) вивчати мову шляхом дослівного перекладу будь-якої цікавої книги (нині – метод Гуссена і Лангеншейдта).

На думку Джона Локка, одночасно з навчанням французької та латинської можна починати вивчення арифметики, географії, хронології, історії та геометрії. Арифметика раніше інших предметів стає доступною розуму, неможливо сказати, що людина знає цей предмет надто добре. Навчати дитину рахувати необхідно потроху кожен день, доки вона не оволодіє мистецтвом рахування. Локк відводить цьому предмету чільне місце, адже він має нерозривний зв'язок з усіма сторонами життя, географія належить до більш наочних знань і засвоюється лише пам'яттю; тому діти вивчають предмет легко та із задоволенням. Дітей потрібно ознайомити з глобусом та картою, адже поряд з географією йде хронологія. У своїй книзі Шнейдер М.Я. зауважує, що за часів Локка математика, як навчальний предмет складалася з практичної арифметики та геометрії. Цьому предмету не відводилося те місце, яке він згодом отримав у класичних гімназіях. Тож Джон Локк передбачав майже за сто років напрямок тих змін у змісті, структурі, завданнях курсу математики, які відбулися

в кінці XVIII століття під впливом школи французьких математиків (С. Лякруа, А. Лежандр та ін.), які створили принципово нові навчальні посібники з арифметики, геометрії та алгебри [10, 187]. Дитина має отримати уявлення про загальний хід подій у часі, про деякі важливі епохи, які зазвичай розглядають в історії. Адже без хронології та географії історія дуже погано утримується в пам'яті і дає мало користі. Наступним предметом, що на думку Локка приносить користь, є історія. Для дорослої людини – вона повчальна, для молодого джентельмена – досить цікава. Освітнє значення історії досить вагоме, адже на основі знань із цього предмету людина усвідомлює певні поняття про громадянське право, закони та звичаї своєї країни, окрім цього матиме гарний матеріал для читання іноземною мовою. Англійський педагог вважає, що починати історію слід зі стародавньої за латинськими класиками, а потім переходити до книг Пуффендорфа „De officio hominis et civis” („Про обов'язки людини та громадянина”) та „De jure naturalis et gentium” („Про право природне та право народів”) та Гроція „De jure belli et pacis” („Про право війни та миру”).

Локк акцентує увагу на важливості вивчення англійського законодавства. З цього приводу зазначає: „Дивним було б думати, що англійський джентельмен може бути незнайомим із законами своєї країни. ...для джентельмена, який не планує зробити право своєю професією, правильний метод полягає в тому, щоб ознайомитися з основами нашої англійської конституції і управління за старими книгами про право або за творами деяких найсучасних письменників... Отримавши правильне поняття про цей предмет, він має перейти до читання нашої історії, поєднуючи з цим вивчення законів. Відносно філософії, особливо стосовно до природи, він переконує користуватися Біблією. Натуральна філософія існує для людей зі зміцненим мисленням і великим життєвим досвідом. [7; 322]. Спираючись на Ньютона, Локк включає до навчальних предметів і фізику, адже знання законів природи навіває ще більший подив та благоговіння перед кінцевою причиною усіх причин – Творцем. Для довершення всебічної освіти він також приділяє увагу малюванню, ремеслу, садівництву, подорожам, останнє ж місце відводиться музиці [7, 322-323].

Отже, окресливши основні принципи розумового виховання в педагогічній системі Джонна Локка, ми робимо наступні висновки.

1. Найвищою інстанцією, до якої звертається людина є розум. Отже, метою розумового виховання є розвиток могутнього, сильного людського розуму.

2. Вчитель повинен брати до уваги специфічні дані дитячої психології і відштовхуватися від них. Локк радить відноситися до дитини як до рівноправного учасника педагогічного процесу, як до суб'єкту пізнання.

3. Основним принципом у концепції виховання джентельмена є принцип корисності. Навчання повинно підготувати з юнака ділову людину.

4. Процес навчання має бути цікавим. Основні принципи навчання, які ґрунтуються на фактах та явищах дитячої психології, наступні: принцип системності та послідовності (від простого до складного), принцип доступності, принцип міцності знань, принцип індивідуального підходу до учнів, принцип свідомості й активності учнів, принцип зв'язку з життям, принцип наочності („знати – означає бачити”).

5. Самостійність розглядається як необхідна умова розкриття сил та здібностей дітей, у зв'язку з цим виховання та навчання інтерпретуються як процес взаємодії вихователя та учнів. Отже, мету виховання Локк вбачає в тренуванні розуму, аби зробити людину розумною істотою. Природа закладає в дитині лише задатки до цього, а практика та вправи роблять його таким. У зв'язку з цим погане виховання має катастрофічні наслідки для розвитку людини. В „Думках про виховання” Локк пропонував варіант практичного втілення філософсько-педагогічних ідей. У заключній частині трактату вчений застерігав від прямого прикладного використання викладеного ним матеріалу і нагадував, що хотів висловитися лише відносно загальних правил виховання [2, 237-238]. Педагог лише шукав найбільш сприятливі умови, найлегші та найкоротші методи реалізації запропонованих ним мети і завдань виховання.

Погляди англійського просвітителя Джона Локка і на сучасному етапі розвитку педагогічної науки не втратили своєї актуальності. Досить сучасно звучать погляди педагога на процес навчання та виховання: в сучасних школах реалізуються принципи навчання, запропоновані англійським філософом та педагогом майже чотири століття тому. Відкинувши схоластичні методи навчання, Локк закликав до забезпечення законних прав дитини. Ідеї видатного англійського мислителя сприяли розвитку філософсько-педагогічних поглядів, а також теорії та практики виховання як у XVIII, так і в наступних століттях, і на сучасному етапі нашого суспільства оновлюються та поповнюються новим сенсом.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Aaron R. Locke John. – Lnd. Etc.: Oxford univ. press, 1937. - IX, 328 p.
2. Ваховский Л.И. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения: Монография. – Луганск: Алма матер, 2000. – 290 с.
3. Литвинова Е.Ф. Джон Локк. Его жизнь и философская деятельность.- СПб, 1892. – 77 с.
4. Локк Д. Мысли о воспитании. – СПб, 1904. – 241с.
5. Медведков А.П. Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении. – С. Петербург: Изд. Я. Башмакова, 1912. – С.102-112.
6. Михайлова Л.В. Просветительно-педагогическое наследие Джона Локка: личность, опыт, идеи, современное значение. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2002. – 11с.
7. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. – С.-Пб.: Изд-во АЛТЕЯ, 2000. – С. 309-323.
8. Скринська О.Л. Дисциплінуюче виховання в педагогічній спадщині Джона Локка: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2002. – 20 с.

9. Соколов П. История педагогических систем. - Пб., 1916. - 708 с.

10. Шнейдер М.Я. Антология гуманной педагогики: Локк. - М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили 2000. - 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Габелко Олена Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми навчання і виховання в історії зарубіжної педагогіки.

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ**Ярослав ГАЛЕТА**

У статті здійснено аналіз механізмів формування пізнавальної самостійності. Визначено місце інформаційних технологій, їх значення та функції у методиках формування пізнавальної самостійності.

Зростаючий динамізм економічних і соціальних процесів, широкий попит на творчість, підвищення ролі відповідальності кожного індивіда, зумовлюють необхідність реформування освіти.

Одним із основних завдань вищих закладів освіти, які здійснюють підготовку фахівців з економічних спеціальностей на етапі переходу народно-господарських структур України до ринкових відносин, є виховання економістів нової генерації, які розуміють особливості сучасного і майбутнього економічного розвитку України, бачать шляхи розвитку економіки нашої держави в контексті світових інтеграційних процесів.

Професійне навчання студентів в економічних коледжах є однією із недостатньо розроблених проблем у педагогічній теорії. Вона потребує спеціального теоретичного аналізу, розробки науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо організації професійного навчання студентів економічних спеціальностей.

В педагогічній теорії та передовому педагогічному досвіді знайшли переконливе підтвердження такі засоби підвищення ефективності навчального процесу, як активізація пізнавальної діяльності учнів, проблемне навчання, розвиток самостійного логічного мислення й, безумовно, формування пізнавальної самостійності особистості.

Науковий інтерес до пізнавальної самостійності пояснюється передусім тим, що “вона є однією із найважливіших психологічних умов успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками” [5, 166].

Останні роки у педагогічній пресі як і раніше широко обговорюються питання підвищення рівня пізнавальної самостійності особистості. Вони розглядаються в теоретичних дослідженнях педагогів (Л.П. Аристової, Ю.К. Бабанського, Є.Я. Голанта, Н.О. Половнікової, О.Я. Савченко, І.Е. Унта, І.Ф. Харламова, Т.І. Шамова й ін.), в яких розробляються питання розуміння сутності, структури і рівнів розвитку пізнавальної самостійності учнів, а також засобів їх формування; психологів (Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна), що розкривають закономірності навчання і виховання дітей; у роботах методистів (Н.М. Верзіліна,

Н.Г. Дайрі, Ю.В. Ходакова й ін.), що стосуються самостійності учнів на уроках.

Дослідження В.П. Беспалька, М.В. Кларіна, Є.С. Полата, Г.К. Селевка й ін. показують, що в умовах інформаційного суспільства широке впровадження новітніх досягнень, акцентованих на самостійність у навчанні, неможливе без використання нових інформаційних технологій, котрі забезпечують найбільш ефективну реалізацію можливостей для самоосвітньої діяльності, закладену в них. Але разом із тим, аналіз наукових праць показав, що теоретичні й методичні аспекти використання нових інформаційних технологій для реалізації конкретних завдань організації самостійної роботи є недостатньо розробленими, що в свою чергу не дозволяє широко використовувати ці технології в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Зокрема, поза увагою дослідників залишилась проблема використання інформаційних технологій для формування пізнавальної самостійності студентів економічних коледжів, яка є основою для їх подальшого професійного зростання в системі безперервного навчання.

Проаналізуємо наявні механізми формування пізнавальної самостійності. Ці дії необхідні для визначення місця та функцій інформаційних технологій у методиках формування пізнавальної самостійності.

В сучасній педагогічній науці визначено декілька способів формування даної якості особистості. Одним із них є система самостійних робіт.

Велику увагу проблемі формування пізнавальної самостійності через систему самостійних робіт приділяли Б.П. Єсіпов, М.С. Коваль, Н.Д. Моцик, І.Т. Федоренко, Т.І. Шамова та інші.

Так, Б.П. Єсіповим на початку 70-х років здійснена спроба визначення умов формування самостійності як якості особистості. Вчений зазначає, що “будь-яка якість особистості розвивається у процесі відповідної діяльності. Самостійність може розвиватись в учнів лише у процесі самостійних робіт. ... Адже тільки при достатній увазі до організації самостійних робіт учнів є можливість досягнення дійсно свідомого і міцного засвоєння ними знань” [3, 7].

Під самостійною роботою учнів, яка включається до процесу навчання, Б.П. Єсіповим розуміється така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за запропонованими ним завданнями у спеціально обраний для цього час; при цьому учні

свідомо намагаються досягнути визначеної мети, проявляючи зусилля і виражаючи у тій або іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій [3, 15]. Аналогічну позицію у розумінні сутності самостійної роботи мають Н.Г. Дайрі, Є.Я. Голант, П.І. Підкасітий, Т.І. Шамова. Вони вважають, що зовнішньою характеристикою самостійної роботи завжди є діяльність учня, що відбувається без сторонньої допомоги, хоча і під керівництвом учителя. Звертають увагу на те, що при організації самостійної роботи учня вчитель повинен здійснювати: відбір змісту робіт, цільову настанову, контроль за виконанням, визначення часу для виконання роботи і таке інше.

Самостійну роботу як засіб активізації пізнавальної діяльності розуміють Г.С. Гнітецька, В.О. Тюріна, Т.І. Шамова. Досліджуючи цю проблему, Т.І. Шамова зазначає, що активізація пізнавальної діяльності відбувається тоді, якщо чітко визначена мета роботи; учень усвідомлює й приймає цю мету; в процесі виконання самостійної роботи учень долає інтелектуальні труднощі; в результаті виконання роботи закріплюються або набуваються знання та способи діяльності; в процесі виконання роботи в учнів відбувається інтелектуальний та моральний розвиток [18]. Аналіз роботи Г.С. Гнітецької [1] дозволяє розширити ряд умов, що були зазначені вище, наступними: планування методів, засобів і форм самостійної роботи з метою прогнозування діяльності того, хто навчається, для досягнення кінцевого результату, його активність, самоконтроль, наявність результатів. На думку В.О. Тюріної "самостійна робота є засобом активізації пізнавальної діяльності учнів якщо на початку роботи формулюються пізнавальна й перспективна пізнавальна задача, систематичне застосування яких викликає стійкий пізнавальний мотив. У цьому випадку в учнів з'являється особистісна зацікавленість у виконанні роботи, підвищується значущість її результатів. Таким чином, самостійні роботи можуть бути засобом формування пізнавальної самостійності на базі пізнавальної активності" [16, 76].

Необхідно віддати належне здійсненим дослідженням щодо аналізу можливостей самостійних робіт при отриманні нових знань та формуванні умінь і навичок, що створило необхідне підґрунтя для детальної класифікації самостійних робіт.

Так, досліджуючи проблему формування пізнавальної самостійності учнів, І.Т. Федоренко [17] визначає, які саме види самостійної роботи призводять до виховання цієї якості, акцентує увагу на дидактичних вимогах до самостійних робіт, виконання яких призводить до формування пізнавальної самостійності. Вченим визначені умови виховання даної якості. До них він відносить такі: систематичну індивідуальну навчальну роботу, що відповідає темпу виконання самостійної роботи; інтерес до навчання; допитливість; навички самоконтролю.

Всебічний розгляд питання самостійної діяльності учнів здійснено в роботі [11] П.І. Підкасітим. В результаті тривалого теоретико-експериментального дослідження вчений обґрунтував модель самостійної діяльності учня, визначив специфічні особливості формування самостійних дій, розробив класифікацію самостійних робіт (самостійна робота за зразком, реконструктивні самостійні роботи, варіативні самостійні роботи на застосування основних понять науки, творчі самостійні роботи).

Досліджуючи можливості самостійної роботи вченими звернуто увагу на управлінські функції викладача. Зокрема Б.П. Єсіповим зазначено, що при організації самостійної пізнавальної діяльності, викладачу необхідно впроваджувати у навчальний процес навчання різним методам та прийомам самостійної роботи, складати завдання з поступовим підвищенням рівня самостійності за рахунок зміни характеру завдань.

В дисертаційному дослідженні І.А. Левіної [9] визначено певні риси, що характеризують організацію самостійної діяльності учнів з метою формування пізнавальної самостійності. До них вона відносить наступні риси.

1. Спеціальні дії, що спрямовані на створення дидактичних умов, які необхідні для своєчасного й успішного виконання завдань. Тому організація передуює процесу самостійної діяльності й супроводжує його.

2. Вона забезпечує ефективне керівництво самостійними діями того, хто навчається, стимулює самоорганізацію при підготовці до роботи й у процесі її виконання.

3. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності може бути розглянута як процес, що включає декілька елементів. Найважливіший із них – планування самостійної роботи, що починається з системи визначення завдань із навчальної теми (їх послідовність, різноманітність й ускладнення від уроку до уроку), що завершується визначенням місця роботи у структурі конкретного уроку, вибором форми організації самостійної діяльності й сполучення її з викладом вчителя.

4. Важливе місце в організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності займають сучасні засоби навчання (підручники, збірники задач і вправ, карти, таблиці, прилади й речовини, технічні пристрої й дидактичні матеріали), а також уміння вчителя за допомогою навчальної задачі спонукати студентів до планування майбутньої роботи та попереднього освоєння засобів, що необхідні для виконання завдання. Таким чином, організація самостійної роботи відіграє важливу пропедевтичну, координаційну та стимулюючу роль. В той же час це початковий етап процесу управління, оскільки в ньому відображаються мета й головне навчальне завдання. Завдання вчителя визначає репродуктивний або творчий рівень діяльності, проектує розумові та практичні дії тих, хто навчається, що, в свою чергу,

зумовлює необхідність диференційованого управління процесом самостійної діяльності.

5. До структури самостійної діяльності поряд з елементами відтворення повинні постійно вводитися елементи творчості, що є значущим не лише новизною результатів, але й нестандартністю самого процесу.

“Творчі самостійні роботи тим і важливі, – зазначає І.А. Левіна, – що, виконуючи їх, учень може знайти оригінальні, не передбачені викладачем способи розв’язання пізнавальної задачі. В цьому випадку більш прийнятним є такий від педагогічного управління, при якому дії вчителя являють собою стимулювання діяльності тих, хто навчається” [9, 55].

Є.Я. Голантом намічені конкретні шляхи розвитку самостійності учнів у процесі самостійної роботи [2, 42-43]:

- широке використання проблемної постановки питань, які вивчаються;
- обговорення шляхів розкриття питань, оцінка значення різних джерел;
- самостійний підбір матеріалу для розв’язання проблеми, заохочення використання додаткових джерел;
- обговорення варіантів розв’язування задач;
- взаємоперевірка учнями виконаних робіт.

Н.С. Коваль розробила способи управління самостійною роботою пошукового характеру: варіативне ускладнення пізнавальних завдань та цілеспрямоване формування дій, що входять до структури вміння виконувати завдання (розв’язувати задачі) певного типу. Змістом самостійних робіт даного виду є система пізнавальних завдань, що побудована з урахуванням формування прийомів розумової діяльності та з настановою стимулювати пізнавальну, виховну та розвивальну спрямованість навчання.

Використання інформаційних технологій при організації самостійної роботи студентів дозволить викладачу:

- здійснювати більш ефективний контроль за послідовністю її виконання;
- давати своєчасні вказівки, що попереджують можливі помилки;
- за рахунок вивільнення часу, здійснювати більш ґрунтовний аналіз наслідків самостійної діяльності, зокрема осмислення і засвоєння тими, хто навчається, змісту й результатів виконаної роботи.

Таким чином, викладач по суті програмує пізнавальний процес, але, крім цього, він організовує, спостерігає й аналізує самостійну роботу. Провідна роль викладача при виконанні учнями самостійної роботи з використанням інформаційних технологій не тільки зберігається, але й розширюється.

Помітним науковим доробком у теорії розвитку самостійності особистості є праці Є.Я. Голанта, в яких визначено три види самостійності учнів: організаційно-технічна самостійність, самостійність у практичній діяльності, самостійність у процесі

пізнавальної діяльності. “Пізнавальна самостійність, – зазначає Є.Я. Голант, – має прояв в організації навчальної діяльності, в проведенні спостережень, в узагальнюючій розумовій діяльності, в практичному застосуванні знань та вмінь” [2, 37].

Значну увагу цей вчений приділяв дидактичним прийомам, завдяки яким можливе як формування пізнавальної самостійності, так і визначення її наявності. До них відносяться: порівняння, яке полягає у визначенні подібності або розходження між процесами за окремими показниками, складання завдань – для закріплення знань стосовно способів розв’язування та вмінь застосовувати їх (знання) в нових умовах. Найбільш ефективно застосування цих прийомів, на думку Є.Я. Голанта, відбувається при постійному ускладненні роботи. Даний висновок не втратив своєї актуальності й у сучасній педагогічній науці, адже розвиток будь-якого об’єкту взагалі, характеризується структурним ускладненням наступного стану цього об’єкта, порівняно з попереднім його станом і зумовленістю першого другим, визначеними етапами переходу від більш низьких до більш високих структурних рівнів [4, 218-219].

Формуванню прийомів розумової діяльності й навчальної роботи як засобу формування пізнавальної самостійності приділяли велику увагу Т.І. Шамова, Н.О. Половнікова, І.С. Якіманська.

“Оволодіння навчальними прийомами, – зазначає І.С. Якіманська, – дає можливість учню самостійно вибудовувати власну навчальну діяльність, оцінювати результати, що створює передумови для саморегуляції навчальної діяльності, для можливості її своєчасної корекції не лише тоді, коли результат уже отриманий, але й у процесі його досягнення” [20, 99].

Прийоми розумової діяльності Т.І. Шамова в своїй роботі [18] визначає як інтелектуальні спеціальні та загальні уміння й навички навчальної праці. “До інтелектуальних вмінь, – зазначає Т.І. Шамова, – ми відносимо перш за все володіння школярами розумовими операціями й уміннями виокремлювати головне, суттєве у змісті, що вивчається. Саме про сформованість таких розумових операцій, як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, вчитель може визначати по вмінню тих, хто навчається, виокремлювати суттєве. ... До складу загальних навчальних вмінь ми відносимо вміння планувати роботу, раціонально організувати її виконання, здійснювати самоконтроль й вміння працювати у визначеному темпі” [18, 98-99].

Формування пізнавальної самостійності особистості Н.О. Половнікова здійснює з урахуванням психологічної теорії розумового розвитку С.Л. Рубінштейна та Н.О. Менчинської. Зокрема дослідженнями Н.О. Менчинської та її співробітників (Д.М. Богоявленського, Є.Н. Кабанової-Меллер, З.І. Калмикової) встановлено, що ефективність розв’язання завдань значно

підвищується, якщо учнів навчають прийомам розв’язання задач та загальним прийомам аналізу задач, які розглядаються як прийоми розумової діяльності. На підставі цієї теорії Н.О. Половніковою було розроблено методику формування пізнавальної самостійності, основою якої є навчання методів пізнавальної діяльності. В своїй роботі [12] вчений визначає три взаємопов’язаних етапи навчальної роботи (первісний, основний, вищий). В кожному з етапів нею послідовно представлено розв’язання принципів задач навчання, здійснення якого необхідне для виведення школярів на відповідний рівень пізнавальної самостійності. “Сукупність цих етапів і складе систему виховання пізнавальної самостійності в навчанні, за допомогою яких теоретичні положення психології розвитку пізнавальної самостійності втілюються у реальні педагогічні вказівки. Виходячи з цих принципів рекомендацій, учитель здобуває можливість науково обгрунтовано відбирати впливи, що викликають відповідну психічну діяльність тих, хто навчається, впевнено будувати навчальну роботу з урахуванням завдань виховання пізнавальної самостійності за допомогою формування методів пізнавальної діяльності, пов’язувати методику навчання з психічними процесами формування пізнавальної самостійності” [12, 29]. Н.О. Половнікова дійшла висновку, що показником ступеня сформованості навчальних прийомів є перенесення. На її думку, даний показник має прояв у здатності виконувати дії в знайомій ситуації, подібній і новій ситуаціях, що дозволяє визначити відповідний рівень сформованості пізнавальної самостійності, а саме: копіючий, вибірково-відтворюючий і творчий [13, 34].

На важливості оволодіння загальними методами пізнавальної діяльності наголошує Н.Ф. Тализіна [15]. Це дозволить тим, хто навчається, не лише самостійно аналізувати нові явища, але й самостійно просуватись у даній галузі знань. Використання узагальнення на початку навчання дозволить, на її думку, досягти значних результатів у формуванні пізнавальної самостійності.

Формуванню даної якості на основі засвоєння прийомів навчальної й розумової діяльності присвячено ряд дисертаційних досліджень. Зокрема, Б.І. Кортяєв в своїй роботі [6] пропонує об’єднати предметні, інтелектуальні, словесно-логічні операції у формі пізнавальних процедур, що, на його думку, сприятиме формуванню пізнавальної самостійності. Під пізнавальними процедурами вчений розуміє певний порядок виконання пізнавальних дій, у процесі яких вивчається й відтворюється впорядкована система наукових знань, відбувається їх творче й практичне перетворення. Формування пізнавальної самостійності на основі пізнавальних процедур у своєму дослідженні [10] розглядає Р.В. Олейнік. Вона показала, що при оволодіння такими процедурами, як опис, пояснення та перетворення

сприяє формуванню даної якості на низькому, середньому та високому рівнях відповідно.

Є.С. Сільковою розроблено й експериментально перевірено методику виховання пізнавальної самостійності молодших школярів на основі формування такого прийому розумової діяльності, як узагальнення [14].

Більш конкретно загальна стратегія дій учителя й учнів при формуванні загальнонавчальних інтелектуальних умінь на уроках предметів природничо-математичного циклу, оволодіння якими передбачається складовими процесуального компонента пізнавальної самостійності, подано С.В. Лазаревським [8], що відображено у наступній таблиці.

Принципи й методика формування інтелектуальних умінь

| Структурні компоненти | Принципи побудови системи | Етапи формування загальнонавчальних умінь | Види вправ |
|-----------------------|--|---|--|
| Мета | Цілеспрямованість | Накопичення досвіду | Підготовчі |
| Мотив | Мотиваційна забезпеченість | Мотивація Діагностика | Мотиваційні Діагностуючі Навчальні |
| Об’єкт Зразок | Активізація | Осмислення способів дії на теоретичному рівні | Рефлексивні |
| Дії | Поопераційна обробка Системне засвоєння | Застосування | Праксеологічні |
| Результат Корекція | Зворотній зв’язок | Узагальнення, перенесення | Контрольні |

Отже, засвоєння прийомів навчальної роботи й розумової діяльності впливає на формування пізнавальної самостійності, зокрема змістовно-операційного компонента даної якості, оскільки до нього входять вище названі прийоми. Однак Б.П. Єсіпов звертає увагу на необхідність активної участі самої особистості в процесі здобуття знань, що спричиняє формування прагнення до самовдосконалення власних знань [3]. Як показали деякі дослідження [2; 19], розвиток пізнавальної

самостійності як риси особистості великою мірою стимулюється використанням у навчальній роботі емоційного фактору, розвитком пізнавальних інтересів учнів.

На однобічності впливу прийомів розумової діяльності й навчальної роботи наголошує В.О. Тюріна [16]. Вона зазначає, що «виходячи з структури пізнавальної самостійності, неможливо обмежуватись лише формуванням змістовно-операційного компонента, до якого входять названі прийоми. Необхідно так організувати діяльність тих, хто навчається, що засвоєння цих прийомів було б не самоціллю, а слугувало засобом досягнення мети – засобом здобуття нових знань. У такому випадку буде відбуватись формування всіх структурних компонентів пізнавальної самостійності в комплексі, що призведе до формування всієї якості в цілому» [16, 73].

Отже, проаналізувавши особливості використання прийомів навчальної роботи й розумової діяльності як засобу формування пізнавальної самостійності особистості, усвідомивши місце та роль цих прийомів у даному процесі та враховуючи їх функції стосовно розумовому розвитку людини, ми дійшли висновку, що ефективність даного засобу зростає б при впровадженні в навчальний процес відповідних комп'ютерних навчальних програм. Даний висновок зумовлений тим, що при розробці комп'ютерної програми або її оновленні можливе використання передового науково-педагогічного досвіду стосовно даного напрямку. Комп'ютерні навчальні програми мають великі можливості щодо унаочнення інформації, реалізації моделей різноманітних процесів і явищ, що важливо зокрема при оволодінні такими процедурами, як опис, пояснення та перетворення. При розробці комп'ютерної навчальної програми у вигляді гри, в якій моделюється конкретна ситуація, процедура оволодіння прийомами розумової діяльності та навчальної роботи учнями чи студентами виконується як необхідна умова переходу з одного рівня складності на інший. Таким чином, створюється навчальна ситуація, в якій ці прийоми є не кінцевим результатом при її розв'язанні, а засобом досягнення мети, яка визначена у комп'ютерній навчальній грі.

Тобто, ми хотіли підкреслити, що на сучасному етапі вивчення проблеми формування пізнавальної самостійності особистості, зокрема розробки засобів і способів її формування, застосування інформаційних технологій у цьому процесі дозволяє не замінити традиційні підходи на нові, а переглядати і наповнювати їх таким змістом, що дозволило б в різних умовах використовувати їх більш конструктивно.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гнитецкая Г.Е. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов / Дис...канд. пед. наук. – К., 1990.– 127 с.
2. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения//Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся: Сборник статей. [Отв. ред. доценты Н.А. Половникова и Д.В. Вилькеев], Казань.– 1969.
3. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. –М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
4. Каргашов Ц. Структурные уровни определения некоторых категорий, связанных с развитием//Развитие концепций структурных уровней в биологии/ Под ред. Б.Е. Быховского и др. –М., 1972.
5. Ковалёв А.К. и др. Очерки педагогики. –Л.: Издательство Ленинградского университета, 1963. – 312 с.
6. Кротяев Б.И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся.–Автореф. дисс...докт. пед. наук.–М.:1971.–37 с.
7. Кухарев Н.В. Формирование умственной самостоятельности. –Минск, Народная асвета, 1972. – 136 с.
8. Лазаревский С.В. Формирование общеучебных интеллектуальных умений у старшеклассников: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Научно-исследовательский институт педагогики Украинской ССР.–К., 1990.–24 с.
9. Левина И.А. Профессиональная деятельность учителя по формированию познавательной самостоятельности подростков средствами моделирования: Дисс...к.п.н. 13.00.04 / Южно-Украинский гос. пед. ин-т имени К.Д. Ушинского.–Одесса, 2001.–283 с.
10. Олейник Р.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов: Дисс...канд. пед. наук.–Славянск, 1991.–273 с.
11. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование.–М.: Педагогика, 1980.–240 с.
12. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников: Учеб. пособие.– Казань: КГПИ, 1975.–101с.
13. Половникова Н.А. Структура познавательной деятельности учащихся при реализации одного из путей формирования познавательной самостоятельности // Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань: Изд-во Госпединститута, 1974. – С. 34-47.
14. Силькова Э.С. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в процессе обобщения знаний: Дисс...канд. пед. наук.–Киев, 1983.–202 с.
15. Тальзина Н.Ф. Управление процессами усвоения знаний.–М.:МГУ, 1975.–343 с.
16. Тюріна В.А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы: Дис...д-ра пед. наук:13.00.01 / Харьковский гос. пед. ун-т им. Г.С. Сковороды.–Х., 1994.–498 с.
17. Федоренко И.Т. Дидактические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний: Автореф. дисс... д-ра пед. наук.–К.,1976.–42 с.
18. Шамова Т.И. Активизация учения школьников.–М.: Педагогика, 1982.–208 с.
19. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. –М., Педагогика, 1971.–352 с.
20. Якиманская И.С. Развивающие обучение.–Педагогика, 1979.–144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галета Ярослав Володимирович – викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Лариса Гарбузенко

У статті проаналізовані уміння, якими повинні володіти вчителі початкових класів, для формування естетичної культури молодших школярів. Виділені закономірності, що лежать в основі розробки системи формування естетичної культури майбутніх учителів.

Процеси гуманізації та гуманітаризації, що відбуваються у сучасному суспільстві, викликають нові підходи до освіти. В центрі уваги стає особистість професіонала, його культура, а знання і вміння, якими він володіє, перетворюються із мети навчання в засіб його професійного розвитку. Це викликає нагальну необхідність дослідження проблем формування людини культури. Як відзначає Т.В.Іванова, важливою тенденцією освіти є “поняття культури особистості як мети і фактора освіти” [2, 6]. У цьому випадку педагог усвідомлює свою роль у трансляції цінностей культури наступному поколінню.

Управління засвоєнням предметів культури є одним із підходів до визначення суті педагогічної діяльності. Тобто для формування культури особистості потрібна цілеспрямована педагогічна діяльність. Основи формування людини культури закладаються у початковій школі. Тому важливо, щоб учитель початкових класів сам був людиною культури. Однією із складових загальнолюдської культури особистості є естетична культура. Мета статті полягає в аналізі умінь, якими повинні володіти вчителі початкових класів для формування естетичної культури молодших школярів, виділенні й означенні закономірностей, що лежать в основі розробки системи формування естетичної культури майбутніх учителів.

Активно сприяє розвитку особистості, її естетичної культури мистецтво через його специфічні форми та засоби. Мистецтво безпосередньо передає найсуттєвіше в житті суспільства та його культурі, зближує, об'єднує людей, допомагає окремій особистості відчувати зв'язок власної долі з долею нації. У цьому процесі важливу роль відіграє образотворче мистецтво в цілому та декоративно-ужиткове зокрема.

В.І.Козлов, розробляючи модель вчителя образотворчого мистецтва, підкреслює, що його естетична культура є необхідною умовою ефективного виконання ним як художньо-пропагандистських, так і освітньо-виховних функцій. На його думку, естетична культура вчителя включає не лише сформовані ідеали, інтереси, смаки, вміння, навички, але й потребу передавати іншим естетичні знання, враження, естетичне відношення [3, 100].

Фундаментальною структурою діяльності вчителя початкових класів є комплекс компонентів: конструктивний, організаторський, комунікативний, інформаційний, мобілізаційний, орієнтувальний, діагностичний (Н.В.Кузьміна, А.І.Щербаков, В.О.Сластьонін).

Проте, поряд із цим у діяльності вчителя початкових класів на уроках образотворчого мистецтва існує специфічна особливість, яка виявляється у комплексі певних дій, який ми називаємо художньо-творчим компонентом. Будь-який вид занять з образотворчого мистецтва має художньо-творчу основу і проводиться з урахуванням виразності художнього образу, емоційного сприйняття, артистизму тощо. Спрямованість цієї роботи диктується специфікою образотворчого мистецтва в цілому і декоративно-прикладного мистецтва зокрема, його виховним і розвивальним впливом на молодших школярів. Вчитель початкових класів на уроках образотворчого мистецтва проводить художньо-виховну і художньо-освітню роботу з учнями, розвиває здібності до сприйняття об'єктів довкілля і художніх образів утворах мистецтва, сприяє формуванню образотворчих умінь і навичок. Оперуючи художніми образами з метою впливу на почуття і свідомість дітей, учитель виховує у них високі моральні якості, естетичний смак, інтерес до мистецтва і художньої творчості.

Визначаючи процес діяльності вчителя початкових класів на уроках образотворчого мистецтва, ми уточнюємо у цій діяльності сутність таких елементів: мету, зміст, результат педагогічної діяльності вчителя.

Мета педагогічної діяльності вчителя у взаємодії з іншими частинами процесу діяльності займає провідне місце. Виходячи з мети діяльності визначається зміст діяльності вчителя у ході аналізу ефективності всього процесу педагогічної діяльності, спрямованої на художньо-естетичне виховання школярів. На сучасному етапі у Стандарті вищої освіти підготовки вчителя спеціальності “Початкове навчання” напряму підготовки “Педагогічна освіта” цілі діяльності вчителя початкових класів на уроках образотворчого мистецтва визначаються через виробничу функцію та типові задачі діяльності. При реалізації освітньої функції на уроках образотворчого мистецтва вчитель початкових класів має розв'язувати такі типові задачі діяльності: ознайомлення з художньою творчістю (архітектурою, декоративно-ужитковим мистецтвом, дизайном), забезпечення сприйняття учнями дійсності та творів образотворчого мистецтва за художньо-естетичними законами; ознайомлення учнів з особливостями візуального мистецтва, його видами та жанрами; забезпечення знань учнів про основні навчальні елементи, матеріали та техніки образотворчого мистецтва; навчання учнів виконанню різних видів практичних робіт з образотворчого мистецтва; формування в учнів знань про художній образ образотворчого мистецтва; формування умінь аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори образотворчого мистецтва, їх художньо-естетичне значення [4].

Аналізуючи зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів на уроках образотворчого мистецтва, ми розглядаємо його з двох аспектів: і як елемент більш складної системи діяльності вчителя початкових класів, і як самостійну систему, що має свій компонентний склад.

Перший аспект вимагає розглядати зміст педагогічної діяльності вчителя початкових класів на уроках образотворчого мистецтва у зв'язку із змістом педагогічної діяльності у процесі організації вивчення інших дисциплін початкової школи. Звернення до Державного стандарту початкової загальної освіти [1] засвідчує, що передбачається реалізація освітньої галузі "Мистецтво", головною метою якої полягає в розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні. На основі взаємодії різних видів мистецтв (музичного, образотворчого, хореографічного, театрального та екранного) у школярів формується цілісне художнє світосприйняття і світовідчуття, система естетичних ідеалів і смаків, почуття реальної відповідальності за збереження культурних надбань суспільства. Хочемо підкреслити продуктивність такого підходу, що сприятиме більш глибокому залученню молодших школярів до художньо-творчої діяльності. Впровадження в шкільну практику такого художнього комплексу дасть змогу розширити асоціативні уявлення, збагатити світовідчуття, забезпечити сенсорний, емоційний та інтелектуальний розвиток учнів.

З погляду аналізу змісту педагогічної діяльності вчителя початкових класів на уроках образотворчого мистецтва як самостійної системи, в першу чергу, необхідно з'ясувати уміння, якими повинен володіти вчитель для реалізації типових завдань діяльності. Зокрема у Стандарті вищої освіти із спеціальності "Початкове навчання" визначено близько 30 таких умінь.

Зупинимось коротко на аналізі змісту умінь учителя початкових класів, пов'язаних із застосуванням засобів декоративно-ужиткового мистецтва на уроках образотворчого мистецтва.

З метою засвоєння учнями культурних здобутків нації, формування почуття відповідальності, виховання поваги до національного мистецтва вчителю необхідно вміти забезпечувати учнів знаннями про самотність і неповторність українського національного мистецтва та його місце у просторі загальнолюдських цінностей. Для реалізації цього завдання ми пропонуємо у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів широко використовувати міжпредметні зв'язки, інтеграцію різних видів мистецтва, зразки українського фольклору, традиції, звичаї, твори декоративно-ужиткового мистецтва регіону як невід'ємну частину української національної культури. Художньо-естетичне виховання ми розпочали з циклу бесід, в

ході яких прагнули розкрити роль і значення художньо-естетичних цінностей у житті кожного народу, окремої особи, у розвитку духовних потреб, у формуванні багатогранного світу почуттів, уявлень про соціальну значимість цих цінностей. Сюди були включені бесіди про національні народні промисли місцевих мешканців.

З метою набуття певної свободи вираження у власній творчості та підвищення її продуктивності у різних видах художньої діяльності вчитель повинен вміти використовувати художньо-образну мову художніх матеріалів та різноманітних художніх і пластичних технік. Власний художньо-практичний досвід студентів недостатній. У процесі роботи в майбутніх учителів виникають труднощі, пов'язані із створенням художнього образу, практичним виконанням, невпевненістю у власних художніх здібностях. Тому доцільно поєднувати виховні можливості творів декоративно-ужиткового мистецтва з оволодінням технологічними прийомами їх виготовлення. Весь цей пізнавально-творчий процес має проходити на позитивному емоційному тлі. Важливим шляхом нарощення майстерності в галузі декоративно-ужиткового мистецтва є формування індивідуального стилю діяльності. На нашу думку він формується завдяки надання студентам можливості вибору найбільш придатної для них техніки виконання операцій із кількох можливих.

Декоративно-ужиткове мистецтво має широкий спектр видів, різноманітних технік та матеріалів, ефективних засобів, способів, технологій створення художнього образу. В процесі оволодіння ними у студентів формується і почуття задоволення від виконаної роботи. У зв'язку з цим постає необхідність в організації виставок творчих студентських робіт, виконаних на основі знань про національну культуру, з подальшим їх обговоренням. Це активізує творчу свободу, фантазію студентів, стимулює чуттєво-емоційне сприймання майбутніх учителів.

Учителі початкових класів повинні вміти здійснювати педагогічне керівництво художньо-творчим розвитком учнів з метою навчання їх вираженню своїх почуттів, емоцій, естетичних переживань та думки мовою візуального мистецтва, спонукати їх до самовираження у власній мистецькій діяльності. Для навчання студентів цьому вмінню доцільними є завдання, які включають проєктування навчально-виховних ситуацій, способів діяльності у цих ситуаціях, реалізацію певного змісту естетичного виховання через оптимальні форми діяльності. Наприклад: за допомогою яких засобів, форм і методів роботи можна ознайомити дітей з українським орнаментом? Завдання можуть бути різного ступеня проблемності, як такі, що вимагають самостійного складання алгоритму виконання педагогічного завдання стосовно варіативних умов, так і такі, що передбачають самостійний пошук способу вирішення конкретних завдань з наступним

визначенням узагальненого способу розв'язування деякого класу задач.

Учитель початкових класів повинен вміти створювати відповідні умови для глибокого розуміння учнями художньо-естетичних цінностей візуального мистецтва на основі цілісного сприйняття творів, що ґрунтується на співпереживанні, творчому осмисленні, оцінці та інтерпретації їх змісту. З огляду на це пропонуємо використовувати під час вивчення навчальних дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, фундаментальної та професійно орієнтованої підготовки прийомів історичного порівняння, зіставлення, ретроспективи, що становлять методичний інструментарій, який допомагає студентам усвідомлювати зв'язок подій певних історичних епох. Вони мають можливість побачити, як змінювалися оцінки одного й того ж явища у сучасників і нащадків, вчать сприймати історичні характеристики у тих системах цінностей, в яких вони виникли, і вже потім співвідносити їх із сучасними поглядами, моральними критеріями, визначити власне ставлення до митців та художніх творів.

Оскільки студенти готуються до формування естетичної культури у дітей, цілісного сприйняття навколишнього світу, то значна роль відводиться вчительській емпатії, вмінню чутево вплинути на особистість. Формування цієї якості у майбутніх учителів багато в чому залежить від уміння викладача надати своїм висловлюванням естетичного забарвлення. На основі цього складаються завдання, за допомогою яких у студентів формуються уміння використовувати набутий досвід почуттєво-емоційного ставлення до творів декоративно-ужиткового мистецтва. Наприклад, студентам ми пропонуємо три предмети побуту, виконані на різних рівнях: утилітарний, середній і мистецький. Вони повинні у відповідності до рівнів виконання емоційно описати їх і цим викликати певні почуття у дітей.

Людина культури, а саме вчитель-вихователь повинен мати навички емоційно-естетичного сприймання і оцінювання художнього образу шляхом особистісно-емоційного освоєння як художньої інформації, так і навколишнього світу. Тому важливо здійснювати почуттєво-емоційний вплив на особистість, спрямований на формування інтересів майбутнього вчителя. Для цього необхідний емоційно-образний аналіз усіх сторін життя. Багатоплановість аналізу, природно, породжує у студентів і багатогранність формування ідеалів, морально-естетичної позиції. Цю потребу образного аналізу ми можемо назвати потребою мистецтва для формування особистості через почуття і мислення. Завдяки своїм художнім особливостям, декоративно-ужиткові види мистецтва, на нашу думку, мають саме таку естетичну здатність впливати на особистість майбутнього вчителя, на його почуття.

Проведений аналіз деяких умінь учителя початкових класів, спрямованих на використання засобів образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва у вихованні естетичної культури школярів, дозволяє виділити й означити закономірності, що лежать в основі розробки системи формування естетичної культури майбутніх учителів.

1. Формування естетичної культури повинно зумовлюватися культурологічними позиціями, згідно з якими твори мистецтва є втіленням специфічної інформації та узагальнення художньої свідомості певної історичної епохи. Ця інформація детермінована загальним спектром духовного життя суспільства, його науковими поглядами й установками.

2. Розвиток художньо-естетичних знань студентів залежить від педагогічної інтерпретації художньої культури, спрямованої на усвідомлення комплексної взаємодії мистецтв.

3. Процес формування естетичної культури майбутнього вчителя ґрунтується на діяльнісному підході.

4. Зміст естетичної культури студентів залежить від культурологічних знань, зумовлених:

- аксіологічною функцією, яка полягає в тому, що загальні знання стають підґрунтям аналізу художньої культури в її історико-суспільних зв'язках;
- ціннісною функцією, яка характеризується тим, що знання є основою аксіологічної діяльності студентів;
- евристичною функцією, котра регулює загальнохудожні знання і самостійну творчу діяльність студентів у галузі сприйняття, інтерпретації та відтворення художніх творів;
- просвітительською і комунікативною функціями, які дозволяють спілкуватися із студентами засобами мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. – 2000. – 13 грудня.
2. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя. – К., 2005. – 282 с.
3. Козлов В.И. Модель специалиста – учителя изобразительного искусства. – М.: Прометей, 2001. – 208 с.
4. Стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання" напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта". – К., 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гарбузенко Лариса Володимирівна – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ ЗАСОБОМ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Надія ГРИЩЕНКО

У статті порушується проблема розвитку комунікативних умінь учителя засобом організації методичної роботи в загальноосвітній школі

Дослідження сучасного стану методичної роботи дозволяє зробити висновки, що в масовій педагогічній свідомості утвердилася ідея важливості комунікативних умінь для успішної педагогічної діяльності. Педагоги не тільки усвідомлюють необхідність ефективної педагогічної комунікації, але й вказують шляхи підвищення свого професійного рівня для забезпечення ефективного педагогічного контакту з учасниками навчально-виховного процесу з урахуванням конкретних умов і завдань.

62% керівників закладів освіти, які працювали над розробкою професіограми вчителя, серед основних рис, потрібних педагогу, на перше місце поставили комунікативні уміння.

До 50% опитаних педагогів констатували, що комунікативні уміння вчителя розвиваються в процесі практичної діяльності. В організації методичної роботи на це увага не звертається.

У ході дослідження нами було з'ясовано, що тільки 19% педагогів мають високий рівень розвитку комунікативних умінь, 48,2% мають середній рівень їх розвитку, а 32,8% - низький.

З метою підвищення впливу методичної роботи на розвиток комунікативних умінь пропонуємо впровадити в практику роботи загальноосвітньої школи модель методичної роботи, яку ми представили у вигляді схеми (див. схему 1.).

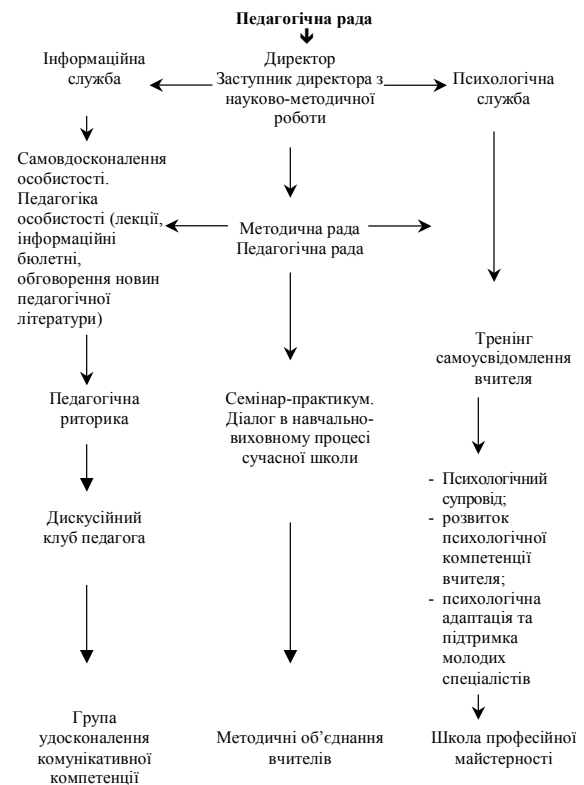
Провідним завданням такої моделі методичної роботи в загальноосвітній школі виступає формування педагога-гуманіста; з огляду на це вчителям були створені умови для професійного зростання.

У процесі дослідження ми врахували, що організація методичної роботи в загальноосвітній школі може сприяти оволодінню вчителем комунікативними вміннями за певних умов. Провідною умовою модернізації методичної роботи ми визначили діалог і полілог при забезпеченні реалізації провідних принципів методичної роботи, спрямованих на розвиток комунікативних умінь вчителя:

- системність (запровадження в практику роботи закладів освіти системи підвищення розвитку комунікативних умінь);
- психолого-педагогічна діагностика (проведення методичних заходів з урахуванням змін у рівнях сформованості комунікативних умінь);
- оптимальність (вибір форм, методів методичної роботи залежно від категорії учителів);
- варіативність (подолання одноманітності змісту, форм та методів методичної роботи).

Схема 1.

Модель методичної роботи, спрямована на розвиток комунікативних умінь учителя



Наше дослідження переконало, що розвиток комунікативних умінь учителя неможливий без попередньої підготовки щодо сутності педагогічної комунікативності, без спеціально організованої роботи з розвитку комунікативних умінь. Завдання такої підготовки полягає в тому, щоб учителі прийняли ідею значимості для організації навчального процесу мистецтва здійснення взаємодії.

Система методичної роботи в експериментальних школах передбачала оволодіння професійною мовленнєвою діяльністю, вміннями використовувати невербальні засоби спілкування, забезпечувала створення умов для вияву творчості у використанні комунікативних прийомів.

На першому етапі вчителі ознайомилися зі структурою, функціями педагогічного спілкування, системою комунікативних умінь учителя. На другому, вчитель мав бачити помилки в своєму власному спілкуванні, спілкуванні колег, обґрунтувати причини їх виникнення і віднайти заходи по їх усуненню. Педагоги вчилися орієнтуватися в емоційному стані співрозмовника, здійснювати ситуативне спілкування з конкретним партнером, проводити самопрезентацію, робити "Я повідомлення".

З метою формування у вчителів умінь володіти педагогічним контактом, ми вчили їх вибирати тип контакту: "зверху", "знизу", "нарівні", "товариський",

“нейтральний”, “агресивний”. Педагоги розуміли, що певний тип спілкування встановлюється від перших слів педагога, в залежності від того, як він увійшов до класу, яку позу зайняв біля дошки (погляд, інтонація перших слів, взаємне розташування в просторі). Відпрацьовували прийоми початку бесіди (вступу в контакт).

Програма реалізовувалася впродовж чотирьох років.

Протягом двох років суть проблеми вивчалася на теоретичних семінарах для всіх категорій учителів, вихователів. Напрацьовувалися методичні рекомендації щодо вирішення проблеми, переорієнтовувалися світоглядні позиції вчителів. Крім теоретичного семінару, ми використовували соціально-психологічні тренінги з формування “проблемного поля” роботи колективу, учителя, методичного об’єднання, відрядження за педагогічним досвідом, проведення мікродосліджень і обговорення їх результатів, “відкриті” уроки з метою демонстрації досвіду і виявлення суті проблеми, дискусії “Мої педагогічні помилки і проблеми”.

На наступному етапі теоретична робота перейшла у тренування.

Якщо в процесі виявлення теоретичних знань переважали інформаційні форми роботи, то на другому етапі - аналітичні, діяльно-творчі. Це - педагогічні ринги, аукціони педагогічних ідей, проблемно-ділові ігри, спрямовані на колективний пошук розв’язання поставленої проблеми, тренування активного слухання співбесідника по оволодінню формами передачі інформації, несловесною комунікацією.

Це сприяло усвідомленню учителем суті проблеми.

Закріплення і узагальнення позитивного досвіду, педагогічна рефлексія відбувалася також у формі науково-практичних конференцій, педагогічних читань, занять школи передового педагогічного досвіду, творчих педагогічних конкурсів, педагогічних виставок, підготовки науково-методичних матеріалів.

Дослідження переконує, що оволодіння педагогічною комунікацією потребує ціннісних орієнтацій, потреб і можливостей педагогічних працівників. Через це потрібно кожного вчителя активно залучати до розробки програм свого професійного росту, посилення уваги до самоосвіти.

Завдання розвитку комунікативних умінь учителів вирішуватиметься за умови, коли управління навчальним закладом і навчально-виховний процес здійснюватимуться на однакових засадах – особистісно-зорієнтованого підходу.

Якщо парадигма моделі навчально-виховного процесу не збігається з парадигмою моделі управлінської, то порушується єдність змісту, форм, засобів системної роботи навчального закладу.

Керівники експериментальних шкіл враховували, що методична робота є важливим компонентом структури управління навчальним закладом, управління якістю навчально-виховного процесу.

Для того, щоб залучити методичні об’єднання до роботи над проблемною педагогічного колективу, ми розробляли рекомендації (пам’ятки) з планування роботи методичних об’єднань на наступний рік (зміст форми визначав реалізацію поставлених цілей) і пропонували методичним об’єднанням спланувати свою роботу з урахуванням цих рекомендацій.

У процесі експерименту методичні об’єднання перейняли частину повноважень щодо прийняття управлінських рішень, сприяли розв’язанню актуальної проблеми міжпредметних зв’язків, а також міжциклової, міжпредметної і міжкурсової координації навчального матеріалу. Таким чином учителі вчилися слухати один одного, переконувати, аналізувати сказане колегами.

Дослідження показує, що в налагодженні педагогічної комунікації в організації методичної роботи в загальноосвітній школі важливе значення має психологічний клімат у педагогічному колективі.

З метою модернізації роботи експериментальних закладів освіти, ми перш за все потурбувалися про створення організаційних структур у вигляді асоціацій педагогів: творчих мікрогруп, тимчасових творчих колективів педагогічних працівників, експертних комісій, творчих лабораторій, проблемних семінарів, шкіл вищої педагогічної майстерності.

Продуктивними в методичній роботі є індивідуальні співбесіди, бо вчитель сприймає всю інформацію як адресовану йому особисто. Тому ми включили в програму експерименту цей вид роботи. Більшість співбесід, які найчастіше використовуються сьогодні організаторами методичної роботи, мають тактичний характер. Ми ж прагнули використовувати резерв індивідуальних стратегічних співбесід із педагогами. За декілька місяців вчителям повідомляли тему бесіди (вона, природно, стосувалась запровадження особистісно орієнтованого навчання), пропонували запитання для обговорення, список літератури. Готувався до співбесіди вчитель, готувався заступник директора, що відповідно сприяло підвищенню їх науково-теоретичної та практичної підготовки. Бесіди щодо поточних справ будували на основі процесуальних питань, які давали можливість вчителю обдумувати, як у дзеркалі відображати свої вчинки перед власним Я.

Щоб методична робота в навчально-виховних закладах була більш цілеспрямованою, для керівників закладів освіти був організований семінар-практикум “Сутність педагогічної комунікації”, а на наступний рік на заняттях семінару-практикуму розглядалась проблема “Розвиток комунікативних умінь учителя через систему методичної роботи загальноосвітньої школи”. Таким чином, протягом двох років керівники шкіл вивчали суть педагогічної комунікації, знайомились з основними формами методичної роботи в загальноосвітній школі з розвитку комунікативних умінь учителя.

Були організовані і проведені навчальні тренінги для груп учителів через міські та районні методичні об’єднання. На них педагоги познайомилися з

методами та правилами педагогічного спілкування, зі способами подолання некерованості учнів у педагогічному процесі, готували, проводили і аналізували відкриті уроки, робили практичні кроки по виходу з типових педагогічних ситуацій, учились обмінюватись інформацією.

Педагогічні колективи за планом експерименту оволоділи формами роботи школи з громадськістю, ЗМІ: підготовкою інформаційних випусків про різні аспекти життєдіяльності навчального закладу, радіо- та телевізійних журналів, інтерв'ю з представниками школи, організацією дискусій на теми шкільного життя, підготовкою відеофільмів про найрізноманітніші події в колективі, про важливі події з творчого життя окремих учителів та учнів. Це викликало інтерес у батьків, дітей. З'явилися класні знімальні групи, спільно з педагогами зняті фільми, випущені змістовні, талановито оформлені класні газети та альманахи.

З метою вивчення рівня розвитку комунікативних умінь учителів за період їх участі в експерименті були відвідані уроки, проаналізовано виявлені вчителями комунікативні уміння під час проведення методичних заходів. До оцінки залучалися заступники директорів шкіл, методисти. Одночасно проведено анкетування учителів з метою самооцінки змін, що відбулися в рівні розвитку їхніх комунікативних умінь.

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи з метою перевірки розвитку комунікативних умінь учителя засобом організації методичної роботи в загальноосвітній школі ми провели порівняльне дослідження за результатами констатуючого й формуючого експериментів, що знайшло своє графічне відображення у таблиці 1.

Таблиця 1.

Розподіл педагогів за рівнями розвитку комунікативних умінь

| Рівні сформованості | % Контрольні колективи | | % Експериментальні колективи | |
|---------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| | До початку експериментальної роботи | Після завершення експерименту | До початку експериментальної роботи | Після завершення експерименту |
| високий | 19 | 21 | 20, 1 | 24 |
| середній | 48, 2 | 49, 5 | 49, 4 | 49, 9 |
| низький | 32, 8 | 29, 5 | 30, 5 | 26, 1 |

Дослідження показало зростання рівня розвитку комунікативних умінь учителів під впливом даної методичної роботи.

До початку експериментальної роботи кількість учителів з високим рівнем розвитку комунікативних

умінь було 20,1% в експериментальних школах і 19% у контрольних школах. Із середнім рівнем – 49, 4% учителів експериментальних шкіл і 48, 2% учителів контрольних шкіл. З низьким рівнем в експериментальних школах було 30, 5% учителів, в контрольних – 32,8%. Після проведення формуючого експерименту відсоткове співвідношення змінилося: учителів з високим рівнем розвитку комунікативних умінь в експериментальних колективах стало 24%, а в контрольних колективах він також підвищився до 21%. Кількість учителів з середнім рівнем розвитку комунікативних умінь в експериментальних групах зросла до 49, 9%, а в контрольних групах – 49,5%. Із низьким рівнем розвитку комунікативних умінь кількість учителів в експериментальних групах зменшилась до 26, 1%, а в контрольних до 29, 5%.

Учителі з високим рівнем розвитку комунікативних умінь за будь-яких умов устосунках з учнями, вчителями, батьками будували спілкування логічно, послідовно, переконливо, тим самим викликали до себе довіру. Виявляли уміння орієнтуватися в докомунікативній ситуації, слухати співрозмовника, розуміти його, встановлювати зворотній зв'язок, робити «Я повідомлення», долати комунікативні бар'єри.

Педагоги з середнім рівнем розвитку комунікативних умінь могли сумлінно спілкуватися відповідно до теми мовленнєвої ситуації, однак не в кожній ситуації вміли досягти бажаного результату. У ряді випадків діяли за шаблоном, копіюючи дії колег, зустрічалися з труднощами в оцінці докомунікативної ситуації, не завжди спілкувалися з емпатією.

Третя група учителів, з низьким рівнем розвитку комунікативних умінь, сприймали спірозмовника позитивно, але допускали грубі помилки в оцінці докомунікативної ситуації, не завжди могли вислухати до кінці колегу, учня, батька, часто поглиблювали конфліктну ситуацію, прагнучи подолати комунікативний бар'єр.

Результати нашого дослідження переконливо свідчать про те, що запропонована модель методичної роботи, спрямована на розвиток комунікативних умінь учителів, є ефективною. Практичне її впровадження виявило стійку тенденцію респондентів до постійного професійного росту, розвитку комунікативних умінь, що виступає важливою умовою успішного ходу процесу перемін, побудови ефективно діючої системи особистісно орієнтованої системи освіти. Це дасть можливість зробити школу більш відкритою для суспільства, допоможе школі встановити тісні, дорозичливі відносини з громадськістю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Остапчук О.Є. Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №5-6. – С. 153-161.
2. Пашенко М.І. Методи діагностики і розвитку комунікативних умінь і навичок // Практична психологія і соціальна робота. - 2001. - №9. – С. 9.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грищенко Надія Андріївна – методист-кореспондент Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені В.О.Сухомлинського.

Коло наукових інтересів: методична робота в загальноосвітній школі, підвищення професійної майстерності учителя засобом методичної роботи в загальноосвітній школі.

РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ КОЛЬОРУ ЗАСОБОМ ЖИВОПISY

Катерина ГУССВА

В статті розглядається проблема константного сприйняття кольору у студентів факультетів підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Розкривається значимість дисципліни „Живопис” для розвитку відчуття кольору. Зазначаються відомості, щодо вивчення теорії кольору. Також наводяться умови, при дотриманні яких студент оволодіває не тільки теоретичним матеріалом, а й практикою реалістичного зображення.

Професійна підготовка вчителів образотворчого мистецтва характеризується певною сукупністю професійних вмінь, навичок, спеціальних та загальних здібностей. До категорії спеціальних здібностей відносяться здібності сприймання кольору. Тому одним із завдань підготовки вчителів образотворчого мистецтва необхідно виділити завдання розвитку у студентів – майбутніх учителів – відчуття кольору.

Процес розвитку відчуття кольору повинен базуватися на ґрунтовних знаннях теорії колірної зображення. Теоретичні знання, у свою чергу, повинні закріплюватися на практиці, що зміцнює та поглиблює розуміння матеріалу. Розпочинаючи вивчати як теорію, так і практику колірної зображення, необхідно враховувати константність сприйняття кольору у студентів на початковому етапі навчання. Константне розуміння кольору є основною перешкодою розвитку відчуття кольору, що в свою чергу гальмує процес становлення професійних якостей майбутнього вчителя.

Однією з навчальних дисциплін, яка здатна розвинути відчуття кольору у студентів, є живопис. Ця дисципліна дозволяє отримати не лише теоретичні знання, але й закріпити, перевірити їх на практиці.

Неабияке значення відіграє реалістичний живопис, який дозволяє проаналізувати зміну кольору в природі та зруйнувати константне розуміння, бачення кольору. Саме тому програма навчальної дисципліни „Живопис” спрямована на реалістичне зображення дійсності. Реалістичний живопис має справу із зображенням конкретного явища, якому підкорюється весь його колірний устрій. Щоб фарба на роботі перетворилась у колір у реалістичному його розумінні та колорит картини міг здійснити емоційний вплив на глядача, колірний устрій зображення повинен слугувати вираженню об’ємних та матеріальних якостей предметів, що розташовані в певному просторі та в певних умовах освітлення.

Аналізуючи праці видатних художників-викладачів Йогансана Б.В. та Кримова Н.П., які мали різні погляди на визначення поняття реалістичного живопису, можна стверджувати, що при навчанні студентів не можна спиратися окремо лише на думку Йогансана Б.В., який є колористом, або лише на

Кримова Н.П., який у свою чергу вважав найголовнішим у живописі тон [3;4].

На думку Риндіна А.С., створення професійно грамотного, реалістичного зображення вимагає наявності у художника більш повних знань про об’єкт дослідження. Для цього необхідні правильний аналіз та синтез дійсності (натури).

В ході накопичення досвіду, знань про предмети та явища зовнішнього світу збагачується та розвивається чуттєве сприймання дійсності студентами.

Зміна кольору природи в залежності від відстані визначається рядом об’єктивних (фізичних) факторів, головним із яких є дифузний вплив атмосфери. Серед інших факторів слід назвати психологічну трансформацію кольору та форми на відстані, фізіологічні особливості зорового апарату. Це ускладнює сприймання та передачу простору засобом живопису. Знання різноманітних ситуацій та налаштування на визначене сприймання простору допомагають накопиченню необхідних навичок живописної майстерності, що в свою чергу тісно пов’язане із поступовим удосконаленням зорового сприймання шляхом поглибленого та всебічного осмислення об’єкту зображення [5].

Для того щоб досягти реалістичності в живописі з природи, студенти повинні пластично моделювати форму кольором, який є зміненіми умовами освітлення, оточення та простором. При колірному зображенні об’єму та матеріалу предмету на папір накладається не той локальний колір, який є характерним для предмета, а колір, який є зумовленим зазначеними вище обставинами. Колір передається в пропорційних натурі відношеннях.

При зображенні предметів дійсності повинно бути враховане те, що будь-який об’ємний предмет обмежується плоскими або кривими поверхнями (площинами), які при освітленні опиняються в певних умовах. Промені світла, падаючи під різними кутами на різні поверхні предмета, освітлюють їх нерівномірно. Деякі сторони предмета виглядають світлішими, інші темнішими. Через нерівномірність освітлення по-різному виглядає і колір предмета. Якщо зрівняти за кольором освітлені частини предмету з напівтіньовими та тіньовими частинами, можна помітити відмінність не лише за тоном, але й колірним відтінком. І наслідок впливу оточуючого простору світлотінь кожного предмету можна уявити як обрубковку цього предмета. Іншими словами предмет уявно розбивається на площини в залежності від їх знаходження стосовно світла.

Власний колір змінюється не тільки від відбитого світла, але, головним чином, від кольору головного джерела світла. В жодному випадку зображатись однаково предмет не буде, якщо джерело освітлення буде різним. Крім того, світлотінь та колір предмета сприймаються по-різному в залежності від фону, який їх оточує. На світлому фоні кольори предмета здаються темнішими, на темному – світлішими. Предмет на синьому фоні набуває теплих жовтуватих відтінків, на червоному – зеленуватих. Чергування теплих та холодних відтінків засновано, насамперед, на природних “протиставленнях” кольорів на світлі та в тіні. В аудиторних умовах освітлені сторони предметів – холодні, а в тіні – теплі. На вулиці при сонячному освітленні – навпаки. Чергування теплих та холодних відтінків трапляється і за іншими обставинами. При подразненні сітківки ока кольоровим освітленням з’являються одночасно відчуття двох відтінків кольору, які контрастують між собою. Це і створює ту діалектичну боротьбу протилежних відтінків теплового та холодного, яка значною мірою визначає живописну ліпку форми.

Власний колір предмета змінюється також від відстані. Близьчі до нас предмети виглядають яскравіше, ніж ті, що знаходяться на більшій відстані. Цей процес більш наглядно можна спостерігати на пленері, при аналізі пейзажів, що мають яскраво виражену перспективу. Наприклад, зелений колір лісу нейтралізується на відстані. В залежності від відстані змінюється не тільки насиченість, але і колірний відтінок: предмети, що знаходяться далі, здаються голубуватими. Крім того, із збільшенням відстані до предмету змінюються і зовнішні контури. Контури починають “розпливатися”, вони стають більш м’якими, об’ємність виражається більш слабо. Якщо на першому плані можна розгледіти окремі гілки та листя дерева, то на дальньому плані деталі взагалі зникають.

І грамотному живописному зображенні природи всі вище зазначені зміни світлотіні та кольору повинні бути враховані. Локальний колір предмета повинен прийняти на себе вплив освітлення, рефлексів колірного контрасту та ступеня віддалення. Наше око настільки звикло до подібних змін у колірному стані предметного світу, що воно не сприймає об’єм, матеріал та простір, якщо на аркуші паперу не буде цих змін, переданих засобами живопису. Неврахування світлотіні або колірних рефлексів тягне за собою плоске зображення, позбавляє його живописної пластики. Відсутність тепло-холодної будови колірних відтінків на формах або відмова від просторових змін кольору призводить до побудови фальшивих колірних поєднань.

Однією з найпоширеніших помилок студентів є бажання зобразити кольори природи такими, якими вони є в реальності, що є найчастіше неможливим. Враховуючи закони світлотіні, повітряної перспективи, колірних контрастів, тепло-холодності та особливості освітлення, необхідно пам’ятати, що фарби палітри не відповідні кольорам природи. Не

знаючи цього, студенти намагаються якомога точніше підібрати на палітрі колірні відтінки природи та перенести їх на полотно. Таким методом неможливо оволодіти грамотним живописним письмом. Робота справжнього художника не має нічого спільного з подібним підходом до зображення. Всі ті зміни світлотіні, повітряної перспективи, рефлексів та колірних контрастів, про які зазначалося вище, в процесі роботи узгоджуються та конкретизуються художником за законом пропорційності тонових та колірних відношень. Тільки за таких умов художник досягає грамотних живописних якостей.

Майстерність “правдивої” передачі картин природи в умовах недостатніх тонових та колірних можливостей палітри полягає у двох властивостях “зорового” сприймання. Перша зумовлена відомою особливістю фізіології зору, яка полягає в тому, що сприймання світла та кольору предметів залишається постійним за умови рівномірної для всіх об’єктів зміни освітлення. Так, аркуш паперу, зазвичай, здається білим незалежно від освітлення. Вугілля, навіть при яскравому сонячному освітленні, виглядає чорним. Це трапляється тому, що предметні кольори завжди впізнаються незалежно від змінених умов освітлення, якщо тільки ці зміни були однаковими для всієї групи предметів. Колір та яскравість підлягають оцінці тільки стосовно всього комплексу зображення, що з’явилося на сітківці ока. Ця закономірність дуже важлива для живописного зображення. Оскільки властивості предметів виявляються в порівнянні з іншими предметами, то і сприймання предметних кольорів зберігається на площині полотна в тому випадку, якщо передані пропорційні тонові та колірні співвідношення [1].

Повноцінному сприйманню зображення, що передається пропорційним співвідношенням тону та кольору, сприяє також і чуттєвість ока, яка за умов зміни освітлення площин, які ми бачимо, може зростати або зменшуватись. Для реалістичного мистецтва дуже важливо, щоб кольори предметного середовища були зображені в тих співвідношеннях, у яких вони знаходяться між собою в момент зображення. І це повинно бути зроблено не тільки тому, що фарбами часто не можна передати реальні тонові й колірні відмінності природи, але, головним чином, це необхідно у зв’язку з тим, що зорове сприймання тону та кольору взагалі ґрунтується на їхньому співвідношенні. Сила тону та кольору в живописі також чітко не копіюється. Завданням студентів є створення аналогічних природі колірних співвідношень. При цьому рівність співвідношень дозволяє створити в тоновому та живописному зображенні враження життєвої правди.

Передача тонових та колірних співвідношень є найголовнішою умовою створення гармонійного колірного устрою реалістичного зображення, його колориту.

Попри чітку передачу пропорційних тонових та колірних співвідношень, зображення з природи може бути недостатньо правдивим та переконливим, якщо

ці співвідношення не будуть підпорядковані загальному тоновому та колірному стану освітлення. Хоча наше впізнавання кольорів і ґрунтується на співвідношеннях незалежно від сили освітлення, ми все одно помічаємо навіть невеликі зміни сили освітлення, загальну зменшену або підвищену в тоні та кольорі гаму фарб природи. В залежності від змін освітлення інакше виглядає не тільки загальний тон предметів, але і їх колір. При зниженому освітленні зменшується насиченість кольору.

Необхідно зазначити, що для того, щоб передати тонове та колірне співвідношення, зовсім не завжди варто використовувати максимальні можливості палітри. Мається на увазі намагання студентів зобразити найсвітлішу пляму в природі найсвітлішою фарбою на палітрі або найяскравіший колір – самою насиченою інтенсивною фарбою. Для зображення пропорційних натурі тонових та колірних співвідношень та передачі загального тонового та колірного стану з самого початку роботи необхідно встановити тональний та колірний масштаб. Насичені кольори в природі зустрічаються рідко. Для вираження правильного тонового та колірного масштабу художник часто бере більш стримані фарби, не використовуючи повністю весь діапазон світлих та яскравих фарб палітри.

Ставлячи завдання перед студентами, необхідно враховувати, щоб воно якомога яскравіше, наглядно розкривало поставлену проблему. Наприклад, при вивченні зміни кольору в залежності від освітлення необхідно посилити штучно тепло-холодність освітлення, тобто змінити його колір за допомогою колірного фільтру.

В навчальному процесі не можна недооцінювати роль наглядного матеріалу. Студент повинен спостерігати та аналізувати не лише навколишнє

середовище, але й роботи видатних майстрів минулого, а також сучасників. Це надає можливість студентам спостерігати трансформацію розуміння та сприйняття кольору на різних історичних етапах. Навчальний процес повинен із самого початку супроводжуватися наглядними посібниками.

Немала роль в живописі відводиться розумінню кольору як естетичної цінності, не заперечується психологічний вплив кольору на глядача. Крім цього, для колористичної побудови твору необхідні смак, інтуїція художника, відчуття гармонії. Але всі ці поняття та їх важливість у жодному випадку не здатні замінити науково та методично обґрунтовану теорію живописної граматики.

Недостатні теоретичні знання з області живопису призводять до багатьох негативних наслідків у творчій практиці художників. А особлива відповідальність лягає на художника-викладача, який повинен передати знання, що він здобув, наступному поколінню.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беда Г.В. Живопись и ее изобразительные средства: учебное пособие для худож.-граф. фак. пед. ин-тов.– М.: Просвещение, 1977.
2. Йогансон Б.В. Молодым художникам о живописи. – М., 1959. – С. 85–90.
3. Йогансон Б.В. За мастерство в живописи. Сборник статей и докладов – М.: Изд-во Акад. Художеств СРСР, 1952.
4. Крымов Н.П. – художник и педагог. Статьи и воспоминания. – М., 1960. – С. 6–20.
5. Рындин А.С. Исследование методов обучения передачи световоздушной среды в живописи (В системе подготовки художника-педагога). Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук. (13.00.02). - М., 1973

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гусева Катерина Василівна викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну.

Коло наукових інтересів: формування почуття кольору засобами живопису.

МОДУЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Емілія ГУЦАЛО

В статті розкривається досвід впровадження модульних технологій (КМСОНП) в процесі засвоєння студентами педагогічного вузу курсу “Психологія”.

Сучасна професійна підготовка педагогічних кадрів у світлі вимог впровадження новітніх технологій навчання (зокрема, кредитно-модульної) поставила складні креативні завдання з організації, трансформації та динамічного впровадження їх у практику вищої школи. Більшість інноваційних технологій прямо пов’язана з психологічною наукою, знання якої не лише сприяє обізнаності у сфері різноманітних психічних явищ та комунікативних процесів, але й допомагає набуті компетентності, прогресивності, ефективності спеціалісту будь-якої професії. Загальноосвітня дисципліна “Психологія” є фундаментальною базою становлення фахівця нової якості.

Сьогодні психологія як науково-практична дисципліна розбудовується на основі таких освітніх парадигм, як: психолого-педагогічного проектування в системі виховного процесу школи В.Киричука; розробка методологічних засад, процесуальної природи, принципів особистісних змін та проблематики їхнього проектування в системі освіти П.Лушина; інтенсифікації процесу навчання на основі модернізації й структурування навчального матеріалу, інтеграції фундаментальності та професійної спрямованості навчальних дисциплін, особистісно-орієнтованого навчання та ін.

Змістовна та структурна перебудова викладання предмета “Психологія” може трансформувати цю гуманітарну дисципліну на цілісну, системно організовану діяльність, у ході якої створюються соціально-психологічні та інноваційно-педагогічні

умови для успішного навчання й психологічного розвитку особистості вчителя у вузівському освітньому середовищі.

Зупинимося на деяких узагальнених концептуальних підходах та конкретних змістових новаціях у конструюванні дисципліни “Психологія” з огляду на впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в КДПУ імені В.Винниченка. Зазначимо, що всі зміни базуються на нормативних документах Міністерства освіти і науки України, освітньо-кваліфікаційних характеристиках (вимогах до професійних якостей, знань і умінь фахівця, що необхідні для виконання завдань професійної діяльності), освітньо-професійних програмах та навчально-методичному комплексі дисципліни “Психологія”.

Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) переорієнтовує діяльність як викладача, так і студента. У документах та інструктивних матеріалах щодо КМСОНП акцентується положення про те, що викладачам доведеться точніше формулювати вимоги до знань із навчальних дисциплін, методично і технічно забезпечувати більшу самостійність студентів, постійно контролювати їхню роботу, освоювати способи концентрованого викладу матеріалу, регулярно проводити індивідуальні консультації. Нормою стає систематичне оновлення змісту навчання, методик і матеріалів. Одним словом, домінанта викладацького навантаження зміщується в методичну сторону (від інформаційної складової до організаційної) [1; 2; 3].

Відповідно, метою професійної підготовки студентів стає ключова вимога – “уміння”, тобто відбір змісту за критерієм ефективного формування професійних умінь, котрі необхідні для майбутньої діяльності. Студенти відчують зміни у переорієнтації з суто лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму процесів навчання; у переході від формально-репродуктивної до самостійної пошуково-пізнавальної діяльності, від “втравлювання” інформації до організації широкої самоосвіти. Практичні заняття з психології збагатяться активними методами навчання, тренінговими технологіями, евристичними процедурами тощо. Зменшується частка аудиторних занять, натомість зростають обсяги самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Змінюється також динаміка та щільність засвоєння навчальної інформації. Велика циклічність викладання курсу психології (три семестри) поступитья двом четвертям (20 тижнів), що може сприяти формуванню наполегливості, відповідальності студентів, систематичності, структурованості їхніх знань. Завдяки гнучкій системі оцінювання та мотиваційних стимулів діяльності навчання не буде обтяжливим чи психологічно виснажливим, навпаки – воно стимулюватиме ініціативу, прагнення самопізнання і самовдосконалення.

Тепер кілька слів щодо структурної перебудови курсу “Психологія”. Весь програмовий матеріал розбито на шість змістових модулів, які є логічно завершеними частинами навчального матеріалу (“Психологія як наука”, “Пізнавальні психічні процеси”, “Емоційно-вольові процеси”, “Психологія особистості”, “ Психологія групи. Спілкування”, “Вікова та педагогічна психологія”). Кожен модуль включає декілька тем. Наприклад, модуль “Пізнавальні психічні процеси” складається з підмодулів: “Відчуття, сприймання”, “Увага”, “Пам’ять”, “Мислення, мовлення”, “Уява”.

Для кожного модуля визначені базисні змістовні блоки, котрі складаються з переліку мети навчання, навичок та умінь, оптимальної послідовності засвоєння матеріалу. Виписані основні поняття тем (тезаурус) та можливі види навчальних завдань різного ступеня складності, що підпорядковуються певним дидактичним цілям.

Узагальнена структура аудиторної та самостійної роботи будь-якого модуля представлена наступним чином:

- I. БЛОК ТЕОРЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ,
- II. БЛОК ПРАКТИЧНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ,
- III. БЛОК САМОПІЗНАННЯ ТА САМОКОРЕКЦІЇ,
- IV. БЛОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ,
- V. БЛОК ПСИХОТРЕНІНГУ,
- VI. БЛОК САМОКОНТРОЛЮ ЗНАТЬ ТА РЕФЛЕКСІЇ,
- VII. БЛОК ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.

Ми відібрали основні завдання, прийоми та функціонал для кожного конкретного модуля, розкрили зміст цих видів робіт, пояснили методики організації навчальної діяльності в інструкціях та рекомендаціях. Структурно це має таку форму.

- I. БЛОК ТЕОРЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
План теоретичних повідомлень студентів.
Мета та завдання.
Визначення основних понять теми
Запитання для перевірки.
Теми рефератів та аналітичних оглядів.
Інтерактивний виступ (міні-лекція) з подальшим коментуванням.

Переклад іншомовних наукових текстів із психологічної тематики.

- Опрацювання конспекту лекцій.
Самостійне складання конспекту або опорних схем з тем модуля.

Самостійна розробка плану теоретичного дослідження теми.

Освоєння способів концентрованого викладу матеріалу.

- Опрацювання літератури до теми.
Пошук інформації в системі Інтернету, робота в інформаційних мережах.

Складання електронної бази даних літератури та дослідницьких методик.

- Огляд періодики з психологічної проблематики.

II. БЛОК ПРАКТИЧНОЇ ДОСКОНАЛОСТІ

Психологічні задачі.

Творчі завдання.

Теми дискусій. Запитання до дискусії (метод групових дискусій).

Завдання на креативне самовираження (есе, твір, доповіді, роздуми).

Імпровізована промова (розказування історій).

Кейс психолого-педагогічних ситуацій (метод конкретних ситуацій).

Аналітичний практикум (метод евристичних питань).

Обговорення першоджерел.

Обробка методичних матеріалів.

III. БЛОК САМОПІЗНАННЯ ТА САМОКОРЕКЦІЇ

Проведення психологічних досліджень.

Оцінка рівня розвитку власних психічних процесів.

Спеціальні прийоми підвищення ефективності пізнавальних процесів.

Методи здійснення саморегулювання поведінки та емоційних станів у побуті. і на виробництві та розвиток навичок здорового способу життя.

Механізми прийняття рішень щодо здійснення діяльності, оцінка її результативності.

Вивчення власних індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, інтересів, здібностей, переконань та цінностей.

Спеціальні методичні прийоми здійснення корекції власних індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, інтересів, здібностей, переконань та цінностей.

Прийоми корекції при виникненні ознак фрустрації, депресії, психічної напруги.

IV. БЛОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Завдання до безвідривної педагогічної практики студентів.

Складання психологічних характеристик учнів.

Організація власної діяльності як складової колективної діяльності.

V. БЛОК ПСИХОТРЕНІНГУ

Психотехнічні вправи, психогімнастика.

Робота в малих групах.

Ділові, рольові та комунікативні ігри.

Проективне малювання.

Моделювання та розігрування конкретних педагогічних ситуацій.

Психодрама.

VI. БЛОК САМОКОНТРОЛЮ ЗНАТЬ ТА РЕФЛЕКСІЇ

Зміст лекційної модульної контрольної роботи (тестовий контроль знань).

Зміст практичної модульної контрольної роботи (звіти про виконання практичних завдань).

Індивідуальні навчально-дослідні завдання (конспект із теми (модуля) за заданим або власно розробленим студентом планом; реферат; анотація прочитаної додатково літератури з курсу, біографічний опис, історичні розвідки щодо

виникнення психологічних теорій та течій, розробка тематики бесід на психологічні теми зі школярами різних вікових груп, батьками дітей тощо). Захист індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ).

Контрольні запитання з тем модуля.

Колоквіум.

Варіанти контрольних робіт (аудиторні поточні контрольні роботи).

Домашні роботи та завдання.

Завдання для самостійної роботи.

Самоаналіз та усвідомлення.

Рефлексивна співбесіда з викладачем.

Тестові варіанти комплексних кваліфікаційних завдань.

Питання до заліку.

Питання до екзамену.

Система діагностики засвоєння навчального матеріалу.

VII. БЛОК ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Інформаційне та методичне забезпечення самостійної роботи студентів.

Навчальні цілі кожного виду занять та критерії оцінки їх досягнення.

Шкала оцінювання навчальної діяльності студента.

Комплексна оцінка модульних контролів.

Рейтинг студента.

Інтерактивний комплекс методичного забезпечення дисципліни.

Література основна.

Література додаткова.

Як бачимо, запропонована нами схема створює можливості для варіативності та простір для творчості, забезпечує студентам самостійну роботу з пошуку знань, встановлення міжпредметних зв'язків споріднених дисциплін (філософія, історія, природознавство, література, логіка, народна творчість, мистецтво та ін.).

Значних змін зазнали підходи до оцінки ступеня засвоєння змісту кожного модуля та форми контрольних заходів. У кредитно-модульній системі все підлягає оцінюванню, вивчення змісту кожного модуля логічно ним завершується. Введення нової системи оцінювання знань за шкалою ECTS, системи поточного та підсумкового контролю сприяють більшій диференціації та якісному аналізу засвоєного. Поточна атестація оперативно здійснюється як на лекціях (у вигляді коротких проблемних запитань), так і на практичних заняттях. За результатами поточного контролю викладач має можливість подальшого залучення студентів до виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань вищого рівня, а за результатами модульного контролю студентам надаються консультації з аналізом прогалин у знаннях, коригуються методи засвоєння навчального матеріалу, рекомендуються джерела поповнення знань.

Теоретичні повідомлення студентів з різних розділів та основних тем (та подібні форми презентації знань) доцільно здійснювати за трибальною шкалою (“3”, “4”, “5”). Критерії оцінювання при цьому можуть бути такими.

5 балів – максимально високий бал. Досконале знання та розуміння понятійного апарату з тієї чи іншої теми, вільне оперування різноманітними класифікаціями психічних явищ, знання методичних засобів оцінки рівня розвитку пізнавальних, емоційно-вольових процесів, індивідуально-типологічних особливостей та ін.

Відповідь на поставлені теоретичні питання повна, насичена глибокими та розгорнутими судженнями. Студент демонструє творче застосування знань при вирішенні завдань дослідницького типу, здатність до знаходження нових джерел знань та способів їх одержання. Знання мають логічний, доказовий та послідовний характер. Студент володіє способами концентрованого викладу матеріалу.

4 бали - відповідь майже повна, має усвідомлений та достатньо розгорнутий характер. Студент вільно оперує знаннями й може застосувати їх у практичній діяльності. Відповідь логічна, доказова, проте не зовсім послідовна у викладенні. Студент спроможний переносити знання в нові навчальні ситуації, аргументує правильність власних підходів.

3 бали - відповідь неповна, фрагментарна. Знання мають недостатньо стійкий та послідовний характер. Вони застосовуються в основному при вирішенні завдань репродуктивного типу. При відповідях на поставлене запитання студент не дотримується викладених в лекціях ідей, теорій, фактів, оперує загальними фразами з життєвого досвіду. Відповідь має дуже лаконічний та формальний характер. Відсутня стійкість, логічність, послідовність відповіді. Студент частково використовує знання у практичній діяльності.

Накопичення рейтингових балів відбувається у ході виконання практичних, дослідницьких, творчих, тренінгових завдань, розв’язання психологічних задач, захисту модульної самостійної роботи або індивідуального завдання до безвідривної педагогічної практики та інших видів навчальної діяльності. Розроблені максимальні значення в балах за кожний виконаний вид роботи, а також шкали, в межах яких студент може отримати загальний залік.

Модульний та семестровий контроль реалізується через підрахунок середньозваженого балу, котрий враховує бали за кожен модуль за національною шкалою, час на засвоєння кожного модуля (аудиторне навантаження та самостійна робота) та кількість

модулів (спочатку за одну чверть, потім за обидві одразу).

Оцінки студентів можна виставляти так:

| За шкалою ECTS | За національною шкалою | За шкалою навч. закладу |
|----------------|--|-------------------------|
| A | відмінно | 90–100 |
| BC | добре | 75–89 |
| DE | задовільно | 60–74 |
| FX | незадовільно з можливістю повторного складання | 35–59 |
| F | незадовільно з обов’язковим повторним курсом | 1–34 |

Оскільки при визначенні рівня знань студентів із психології активно використовуються тестові завдання (як з окремих тем модулів, так і комплексні), то ми розробили цифрові показники для цього виду контролю. Блок тестів складається з 20 завдань. Правильна відповідь на 18-20 пунктів оцінюється за шкалою ECTS як AB, відповідно: 17 – C; 15-16 – D; 11-14 – E; 6-10 – FX; 0-5 – F.

При організації навчального процесу за кредитно-модульною системою суттєвого значення набуває проблема комп’ютеризації. Широке використання персонального комп’ютера уможливить самостійне опанування навчального матеріалу, самоконтроль та корекцію його результатів, виконання тренувальних вправ з оптимізації розвитку тих чи інших психічних процесів, впровадження інтерактивного тестування, психологічної діагностики, дистанційного психологічного консультування, рефлексивних співбесід у режимі on line з оперативним зворотним зв’язком та ін. На часі створення інтерактивного методичного комплексу забезпечення дисципліни та комп’ютерних класів для проведення занять із психології.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я. Я. Боллобаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір./ Затверджено наказом МОН України № 998 від 31.12.2004
3. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців./ Затверджено наказом МОН України № 48 від 23.01.2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуцало Емілія Ун-Сунівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: розвиток творчого та критичного мислення особистості, креативність, психолого-педагогічний супровід цих процесів в модульній організації навчання.

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ СЛУХАННЯ МУЗИКИ

Галина ДІДИЧ, Микола ГЕЙЧЕНКО

У статті розкриваються окремі аспекти музичного сприймання та його місце і роль у формуванні творчої особистості школярів.

Побудова нової незалежної держави потребує змін у всіх без винятку сферах людської діяльності. З огляду на нові вимоги суспільства формуються й нові вимоги шкільної освіти. Реформування загальної середньої освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій [2,3]. Школа покликана виховувати нову людину, різнобічно розвинену особистість, яка б володіла творчими здібностями, широким кругозором, загальною та художньою культурою.

Відповідно до цього змінюються вимоги й до музично-естетичного виховання учнів. Воно повинно спрямовуватися на розвиток самостійної особистості, яка буде здатна творчо підходити до будь-якої діяльності, самовдосконалюватися і підвищувати свій культурний та інтелектуальний рівень протягом усього життя.

Уміння творчо мислити, творчо підходити до слухання музики не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо лише власна діяльність є запорукою глибоких переживань і роздумів учнів, яка формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов’язаний із виконанням музики. Це дає змогу розглядати сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музиці досвіду естетичного ставлення до дійсності. Тому головним завданням музичного виховання учнів є формування активного, творчого сприймання музичних творів.

Проблема формування творчого розвитку особистості засобами слухання музики привертала й привертає увагу багатьох дослідників. Вона знайшла своє відображення у працях педагогів 20-х та 30-х років: О.В.Луначарського, П.П.Блонського, С.Т.Шацького, Б.Л.Яворського, Б.В.Асаф’єва, Н.Л.Брюсова, З.Кодая, К.Орфа. Спираючись на їх досвід, що був збагачений наступним розвитком науки про навчання та виховання дітей, кращі педагоги на чолі з “старійшинами” – В.М.Шацькою, Н.Л.Гродзенською, М.О.Румер, Г.Л.Рошалем продовжували теоретично й практично розвивати принцип творчого розвитку дітей та юнацтва.

Опорою у вирішенні проблеми формування музичного сприймання є дослідження, проведені музикознавцями (Б.В.Асаф’єв, О.Г.Костюк, В.М.Максимов, В.В.Медушевський, Н.Сохор, О.О.Фабштейн).

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені педагогічним аспектам музичного сприймання (О.О.Апраксина, Ю.Б.Алієв, В.К.Белобородова, Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, В.Д.Остроменський, Т.П.Плесніна, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, В.М.Шацька та ін.).

Новий методологічний підхід до проблеми музичного сприймання, пов’язаний з дослідженнями О.Г.Костюка, Л.А.Мазеля, В.В.Медушевського, Є.В.Назайкінського та інших, які ґрунтуються на інтонаційній теорії Б.В.Асаф’єва.

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему формування творчого (активного) сприймання музики не можна вважати достатньо вивченою. Накопичені знання і факти вимагають подальшого аналізу й узагальнення, вирішення завдань, поставлених практикою виховної роботи. Зокрема, слабкою поки що залишається методологічна база музично-педагогічних досліджень, не визначені підходи до розуміння процесу й структури музичного сприймання, розвитку музичного мислення дітей. Ще не зовсім визначилася єдність поглядів як на принципи музичного навчання, так і на систему знань і вмінь, якими має оволодіти учень з питань змісту і методів музичної діяльності. Недостатньо вивчені й закономірності формування музичного сприймання. Тому теоретичні дослідження поки що мало впливають на практику музично-естетичного виховання. Однією з причин такого стану є те, що проблема формування музичного сприймання знаходиться на перетині різних наук і це суттєво ускладнює її дослідження.

Як бачимо, проблема музично-естетичного розвитку дитини та пов’язана з нею проблема формування творчої особистості і сьогодні залишається актуальною, потребує подальших шляхів її вирішення.

Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Учителю має розвинути чуливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення у цьому процесі набуває вміння й цілеспрямована музично-виховна робота вчителя.

Насамперед доцільним було б уточнити сутність поняття “музичного сприймання”. У науково-методичній літературі різних років воно використовувалося поряд із поняттям “слухання музики”, “пояснення музики”, “музичний розбір”, “відображення музики” тощо. Навіть побіжна характеристика наведених визначень виявляє їх односторонність і неточність. Вони то надмірно розширюють сутність явища (“відображення

музики”), то звужують до однієї зі сторін (“музичний розбір”).

Поняття “сприймання музики” здебільшого використовується у працях психологів, відображаючи ситуацію, коли сприймання охоплює музику лише як предметний матеріальний процес, як специфічний об’єкт впливу на людину.

Поняття “музичне сприймання” означає спрямування сприймання на “осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен [3,91]. Термін “сприймання музики” відповідає широкому колу явищ, до якого входить, зокрема, і музичне сприймання, яке має бути “адекватним музиці як сфері втіленого в музичній матерії ідеально уявного художнього смислу” [3,92]. Зазначимо, що в спеціальній літературі, особливо минулих років, поняття “сприймання музики” і “музичне сприймання” нерідко розглядаються як синоніми, що слід урахувати вчителю.

Термін “сприймання” має два значення. У першому значенні це образ предмета, що виникає в результаті сприймання, у другому – процес формування цього образу [4, 660]. Ми використовуємо цей термін у другому значенні, як процес формування музичного образу у свідомості слухача.

Музичний образ, подібно будь-якому іншому художньому образу, своїми специфічними засобами узагальнено створює явище дійсності. Для музики цими засобами є система інтонацій, розміщених у чіткій логічній послідовності. На їх основі виникає взаємопов’язаний виклад музичної тканини, тобто теми основного елементу образу в її розробці. Це логічно обумовлене об’єднання музичних символів і є об’єктом сприймання. Під його впливом у суб’єкта виникає музичний образ.

Проблема формування музичного сприймання має глибоку історію. Нагромаджено величезний обсяг теоретичного й емпіричного матеріалу, що призвело до виникнення у ХХ сторіччі науки про музичне сприймання, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб’єктивного музичного образу.

Проблема формування музичного сприймання у школярів не є новою. Вона в тій чи іншій мірі розкривається в ряді робіт, серед яких особливої уваги заслуговують статті Б.Асаф’єва з питань музичного сприймання; книги “Музична освіта в загальноосвітній школі”, “Нариси з історії художнього виховання в школі” О.Апраксіної; “Музичний розвиток дитини” Н. Ветлугіної; “Виховна робота на уроках співу”, “Питання розвитку сприймання музики” (слухання музики) Н.Гродзенської; “Сприймання музики та художня культура слухача” О.Костюка; “Про психологію музичного сприймання” Є.Назайкінського. Значну роль у становленні цієї науки відіграли праці

Д.Б.Кабалевського, А.Н.Сохора, Б.М.Теплова, В.М.Шацької, а також багатьох вітчизняних та зарубіжних учених.

У цих працях розглядаються психологічні, педагогічні та музикознавчі аспекти музичного сприймання, підкреслюється його роль у загальному і музичному розвитку людини, намічається орієнтовний зміст музичного матеріалу, на якому успішно здійснюється робота з школярами різних вікових груп, розробляються основні методи виховання музичного сприймання.

Теорія музичного сприймання була сформована на перетині багатьох наук: естетики, соціології, мистецтвознавства й музикознавства, фізіології, психології, педагогіки тощо. Ідеї цих наук, взаємодіючи в контексті теорії музичного сприймання, плідно впливають на розробку проблем музичної педагогіки. Такими є, наприклад, психологічне вчення про етапне формування перцептивних образів як процесу розгортання їх внутрішньої “просторової метрики”, ідеї Б.В.Асаф’єва про інтонаційно-процесуальну природу музики, про побудову музичних творів у зв’язку з їх спрямованістю на слухача (В.В.Медушевський), мелодичну активність слуху (О.Г.Костюк) тощо.

Сприймання музики досліджується у багатьох напрямках. Зокрема, психофізіологічні дослідження вивчають зафіксовані приладами органічні реакції слухачів на музику або її окремі компоненти (М.П.Блінова, О.М.Гарбузов, І.М.Догель та ін.).

Як зазначав О.Г.Костюк, центральною психологічною ідеєю при дослідженні музичного сприймання є розуміння його як особливої внутрішньої дії [3, 10]. Це спонукає до осмислення і конкретизації на музичному матеріалі сучасної психологічної теорії перцептивної діяльності (О.З.Запорожець, В.П.Зінченко, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов та ін.); дослідження музичного сприймання як саморегульованого процесу, підпорядкованого властивостям об’єкта сприймання (музичного твору) чи процесу; переведення одержаної перцептивної дії із зовнішньою предметною і співучасті в ній “ідеалізованого досвіду суспільної практики” (О.М.Леонтьєв).

Деякі дослідники, а саме В.К.Белобородова, на основі вивчення літературних джерел, результатів експериментальних досліджень та практичних спостережень визначили п’ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які складають його психологічний механізм:

- емоційний відгук на музику;
- музичний слух;
- мислення;
- пам’ять;
- здатність до творчості.

Кожний з названих компонентів є самостійним розділом психології, багатоскладовим поняттям, може вивчатися в різних аспектах. У той же час, всі вони входять до поняття музичного сприймання, як

необхідні його складові частини. Сприймання окремих елементів музики (мелодії, ритму, тембру і т. ін.) не означає сприймання художнього музичного образу. Для такого сприймання необхідна емоційно-естетична реакція слухача, а також активна діяльність мислення (на основі вже складених музичних уявлень та знань про музику) і пам'яті. Внаслідок цього кожен із компонентів музичного сприймання є необхідною діючою частиною процесу музичного сприймання, і ні один із них не може бути з нього виключеним без шкоди для самого сприймання.

Музикознавчий напрям проблеми музичного сприймання складають передусім праці Б.В.Асаф'єва, в яких показано, як його закономірності враховуються композитором, як структура сприймання відбивається на побудові музичного твору. Ця лінія дослідження розвинута у працях Л.А.Мазеля, В.А.Цукермана, Ю.М.Тюліна, В.В.Медушевського та ін.

Опорою у вирішенні проблеми формування музичного сприймання є дослідження, проведені музикознавцями щодо розкриття суті музичного змісту, специфіки музичного мислення, взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі музичного сприймання (Б.В.Асаф'єв, О.Г.Костюк, В.М.Максимов, В.В.Медушевський, Н.Сохор, О.О.Фарбштейн). Слід також згадати праці, в яких висвітлюється залежність сприймання від рівня музичної культури і слухового досвіду (О.Г.Костюк, Г.І.Панкевич), взаємозв'язок між сприйманням людини та її життєвим досвідом (Є.В.Назайкінський).

Дослідження закономірностей музичного сприймання та його розвиток є одним із найважливіших напрямків у теорії та практиці музичного виховання. До теперішнього часу музикантами-педагогами та психологами накопичені дані, які стосуються специфіки музичного сприймання, закономірностей його формування в процесі ціленаправленого навчання дітей. У працях О.О.Апраксіної, В.К.Белобородової та ін. простежені різноманітні аспекти цього складного виду діяльності, котрі стосуються цілісності та образності музичного сприймання, його зв'язку з відповідними здібностями, вміннями та навичками.

За останні десятиріччя виділився соціологічний напрям досліджень проблеми музичного сприймання (А.Н.Сохор, Г.Головінський, І.Лукшин та ін.). І це зрозуміло, адже без вивчення сприймання на соціологічному рівні не можна проникнути в сутність цього явища, оскільки будь-яка людина, сприймаючи музику, діє не лише як біологічна істота, індивідум у психологічному плані, а й як особистість, тобто як сукупність інтегрованих у ній соціально-значущих рис, набутих у результаті взаємодії з іншими людьми.

Музичне сприймання органічно пов'язане з такими елементами художньо-естетичного досвіду людства, як естетичний ідеал і художній образ, естетичний смак і художній стиль, естетичне почуття і художнє мислення. Будучи опосередкованим духовним життям людини, воно водночас виступає

важливим чинником її художнього, естетичного й духовного збагачення.

А.Н.Сохор у своїх дослідженнях виділив кілька якісних рівнів, на яких відбувається сприймання музики. Один із них – фізіологічний. Сприймаючи музику, людина відчуває під її впливом різні органічні реакції: зміни у частоті дихання, серцебитті, моторних реакціях тощо. Ці реакції зводяться до елементарних відчуттів задоволення чи незадоволення, збудження чи заспокоєння, напруження або розрядки тощо.

На психологічному рівні сприймання ми стикаємося не лише з безпосереднім почуттєвим ефектом від твору, а й з його розумінням впливу музики в цілому. Дослідження психологів доводять, що одна й та сама музика сприймається по-різному навіть тими слухачами, які мають подібні індивідуально-психологічні характеристики. Отже, тут стає зрозумілим важливість іншого чинника – музично-слухового та життєвого досвіду слухача, набутого його асоціативного фонду. А це вже не фізіологічний чи психологічний, а соціологічний рівень.

На цьому рівні на перший план виступають особливості не окремих слухачів, а цілих груп, об'єднаних подібним ставленням до музичного мистецтва, більш-менш однаковим досвідом спілкування з ним. Таку приблизну спільність мають, зокрема, й учні відповідного класу загальноосвітньої школи. А.Н.Сохор підкреслював, що соціальна зумовленість сприймання музики виявляється не лише на різних рівнях цього процесу, а й на всіх його стадіях.

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені педагогічним аспектам музичного сприймання. У педагогічних дослідженнях накопичений значний обсяг наукового матеріалу про діагностування і формування музичного сприймання, врахування вікових особливостей при сприйманні, процес розвитку музичних здібностей в онтогенезі, принципи і методи музично-виховної роботи тощо (О.О.Апраксіна, Ю.Б.Алієв, В.К.Белобородова, Н.О.Ветлугіна, Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, Л.Г.Коваль, В.Д.Остромєнський, Т.П.Плесніна, В.М.Шацька, О.П.Рудницька та ін.).

Аналіз педагогічних досліджень, присвячених проблемі формування музичного сприймання та його впливу на загальний музично-естетичний розвиток особистості показує, як змінювалися підходи вчених залежно від методологічної схеми розуміння природи музичного сприймання. Зокрема, підхід до сприймання як засобу осягнення акустичних якостей і закономірностей музичного твору (Ю.М.Регс, М.О.Гарбузов, О.О.Володін) зумовив відповідне педагогічне спрямування на розвиток у дітей здібностей, безпосередньо пов'язаних з сприйманням акустичних і конструктивних сторін музики. Розуміння сприймання як діяльності, у результаті якої у слухачів формується звуковий образ твору, зумовило орієнтацію педагогів на розвиток музично-слухових уявлень, на засвоєння учнями окремих властивостей музики – звуковисотності, ладу, тембру, динаміки, гармонії тощо (Ю.Б.Алієв, Г.С.Рігіна).

Новий методологічний підхід до проблеми музичного сприймання пов'язаний з дослідженнями О.Г.Костюка, Л.А.Мазеля, В.В.Медушевського, Є.В.Назайкінського та інших, які ґрунтуються на інтонаційній теорії Б.В.Асаф'єва. У цьому закладено важливий методологічний орієнтир музичного виховання: навчити дітей розумінню музики як мистецтва інтонованого змісту, що функціонує в загальній системі естетичних відношень. Вчені виходять з того, що інтонаційна належність музики до певної епохи визначає різноманітні комунікативні можливості музичного мистецтва. Звідси логічно випливає підхід до музичного сприймання як художнього спілкування слухача з музикою. У педагогічному аспекті цей підхід визначив увагу до виховання здатності до емоційно-образного сприймання музики з опорою на інтонаційно-образний досвід дітей, розкриття життєвих зв'язків музики.

Аналіз сучасних музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до проблеми формування музичного сприймання школярів. Нагромаджено значний науковий і фактичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває її різноманітні грані. Загальновизначеним стало положення про головну роль музичного сприймання для формування усіх видів музичної діяльності й музичної культури в цілому (Є.Б.Абдулін, О.О.Апраксина, Н.О.Ветлугіна, Д.Б.Кабалевський). Встановлена пряма залежність рівня музичної вихованості від розвитку здатності до сприймання, розуміння мови й образів музичного мистецтва.

Педагогічний досвід Д.Б.Кабалевського показує, наскільки важливо своєчасно сформувати в дитини здатність сприймати музику як пісню, танець і марш, а далі – як пісенну, танцювальну, маршову, бо саме таким чином відкривається для неї шлях до світу музики. На пісенний характер сприймання музики як чинник розвитку індивідуальної здатності повноцінного сприймання мелодії вказував О.Г.Костюк.

У сфері дитячого музичного виховання визначальною стала думка про те, що єдність співу – сприймання є природною основою формування в особистості здібностей до виконання і слухання музики (С.Антасова-Букова, Н.О.Ветлугіна, В.К.Белобородова, Р.Т.Зінич, Т.А.Ал'їна, Ю.С.Юцевич та ін.).

Важливим є висновок Н.О.Ветлугіної про те, що розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового дозрівання людини, а забезпечується цілеспрямованим вихованням, підпорядкованим на різних вікових етапах загальними закономірностями, реалізація яких має відповідати специфіці кожного з цих етапів [1, 240].

Водночас стає зрозумілим, що визначені шляхи досягнення музично-виховної мети не завжди ефективні й дійові, і що проблеми, які при цьому виникають, лежать не стільки у площині практики, скільки в площині теоретичного осмислення процесу музичного сприймання. Зокрема, недостатньо розкриті закономірності, принципи і методи формування музичного сприймання, умови, які забезпечують естетичне осягнення музики, не повністю з'ясований механізм впливу музики на дітей, можливості його педагогічного опосередкування тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Восприятие музыки: Сб. ст./Ред.-сост. В.М.Максимов. – М.: Музыка, 1980.
2. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Освіта, 2000. - № 18.
3. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. ст. /Сост. А.Г.Костюк. –К.: Муз. Украина, 1986.
4. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедрою музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка.

Гейченко Микола Іванович – доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. В.Винниченка, заслужений працівник культури України.

Коло наукових інтересів: музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Тетяна ДОВГА

У статті запропоновано можливі шляхи з розвитку окремих прийомів логічного мислення молодших школярів на матеріалі дисциплін природничо-математичного циклу. Наведено приклади завдань для практичного використання в навчальному процесі початкової школи.

Сучасний рівень розвитку суспільства й відповідні відомості, запозичені з різноманітних джерел інформації, викликають потребу вже в молодших школярів розкривати причини явищ, пояснювати їх сутність, встановлювати взаємозв'язок та

взаємозалежність, тобто логічно мислити. За наслідками сучасних досліджень можна стверджувати, що розумові можливості дитини досить широкі, і в умовах спеціальної методичної організації навчання, молодший школяр може засвоювати досить складний абстрактний, теоретичний матеріал.

Різнманітні аспекти розвитку мислення школярів розглядалися у працях відомих учених – представників психолого-педагогічної науки

(Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, Г. Люблінська, Ю. Мальований, В. Оконь, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сухомлинський). В. Сухомлинський стверджував: “Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань”[5, 97].

Мета даної статті – визначити потенційні шляхи, що сприяють підвищенню розвивального ефекту навчально-виховного процесу в початковій школі і, зокрема, стосуються розвитку операційного апарату логічного мислення як запоруки успішності навчання учнів.

Одним з перспективних шляхів, на наш погляд, є розвиток здібностей молодших школярів. Завершуючи цикл навчання в початковій школі, учень має зберегти пізнавальну активність, позитивне емоційне налаштування з метою подальшого успішного навчання в основній і старшій школі.

Вчених, педагогічну громадськість цікавить питання різної успішності учнів, що навчаються в одній і тій же школі, у тих самих викладачів, у тому самому класі і досягають різних успіхів у засвоєнні знань, умінь, навичок. Ця різниця вченими пояснюється наявністю чи відсутністю тих чи інших здібностей до навчальної діяльності. Наводимо одне з визначень цього поняття: “Здібності – психічні властивості індивіда, які є передумовою успішного виконання певних видів діяльності (набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці)”[3, 63]. Сучасний російський дослідник Немов Р.С. найбільш вдалим вважає наступне визначення: “Здібності – це те, що не зводиться до знань, умінь, навичок, але пояснює (забезпечує) їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання” [2].

У дітей дошкільного віку відбувається бурхливий розвиток інтелекту. Дитина активно пізнає світ і себе в цьому світі. У молодшому шкільному віці можливість розвитку здібностей також дуже висока. Важливо не упустити цей момент і знайти ефективні шляхи розвитку здібностей дітей.

Варто також зазначити, що успішність мислення, на думку Г. Люблінської, залежить “по-перше, від наявності в людини тих знань, якими вона повинна скористатись для вирішення поставленої задачі, по-друге, вона повинна оволодіти спеціальними вміннями, тобто способами виконання розумових дій – операціями мислення: порівнянням, узагальненням, класифікацією та іншими ... Ці особливості характеризують мислення як спеціальну та своєрідну розумову діяльність людини”[1, 183].

Можливості для розвитку логічного мислення є в змісті усіх без винятку навчальних предметів, що закладені в програмі початкової школи. Слід зазначити, що на сьогоднішній день ця проблема не втратила актуальності для теорії й практики початкового навчання.

Зміст навчальних програм та підручників з математики та природознавства дозволяє вчителю працювати над розвитком логічного мислення дітей, підтримувати їхню пізнавальну активність, завдяки чому уроки математики та природознавства стають для молодших школярів улюбленими й цікавими.

Відзначимо, що більшість дітей досить швидко опановує початкові мислительні прийоми навіть в умовах стихійного розвитку логічного мислення. Таким учням легше долати наступні ланки шкільної освіти. І навпаки, випускники початкової школи, в яких не сформовані основні логічні прийоми мислення, переходячи в середню ланку, стикаються з величезними труднощами.

Невміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, недостатньо розвинуті пам'ять (особливо, логічна), увага заважають дитині повноцінно сприймати й розуміти матеріал, що засвоюється. Вчителю початкових класів необхідно вміти надавати компетентну допомогу учневі в сприйнятті, розумінні й запам'ятовуванні навчального матеріалу, а також цілеспрямовано формувати прийоми логічного мислення.

Робота з розвитку логічного мислення вимагає цілеспрямованих зусиль та певної системи, зокрема, в формуванні прийомів мислення. Доцільно розпочати цю роботу з формування вміння оперувати ознаками предметів. Розглянемо алгоритм роботи над даним прийомом.

А. Прийом виділення властивостей об'єкта. Для виділення властивостей об'єкта використовується операція порівняння об'єктів. Даний прийом вводиться в такій послідовності:

- розглянути об'єкт, виділити його ознаки;
- цей же об'єкт розглянути в зіставленні з іншими об'єктами для виділення нових ознак.

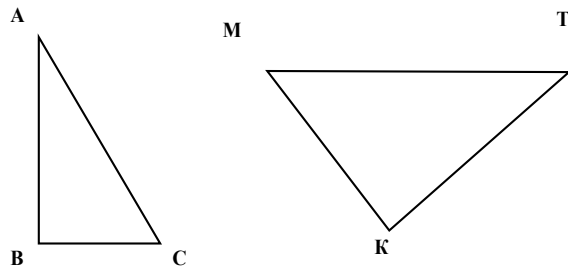
Б. Формування понять про загальні й відмінні ознаки об'єктів:

- порівняння об'єктів: розходжень і подібностей;
- порівняльний аналіз відмінних властивостей;
- перехід до поняття загальних властивостей (наприклад, спільність форми, матеріалу і т.д.).

В. Виділення істотних властивостей:

- виділити в об'єктах відмінні властивості, загальні властивості;
- демонстрація зміни істотної властивості, за якої об'єкт перестає бути цим об'єктом;
- диференціація істотних і несуттєвих властивостей об'єкта.

В підручниках та посібниках з математики знаходимо задачі, які передбачають розгляд об'єктів, використання операції визначення ознак предметів та їх порівняння, і навпаки, знаходження невідомих об'єктів за представленими ознаками. Наприклад: Задача 1. “Що спільного і що відмінного у трикутників АВС і МКТ? Вимірй сторони цих трикутників, підрахуй їх периметри і площі. Що ти помічаєш?”



Задача 2. Назви будь-які три числа, зображення яких на числовому промені знаходяться:

- праворуч від точки А(25);
- ліворуч від точки В(118);
- праворуч від точки С(2), але ліворуч від точки D(15);
- праворуч від точки Е(7), але ліворуч від точки F(8).

Одне із завдань, яке можна запропонувати на уроках природознавства, це опис предметів у різних варіантах.

Завдання. Вибери та обведи особливості клімату лісової зони:

| Зима | Літо |
|-----------------------------|---------------------------|
| Зима сувора і дуже довга | Літо коротке і прохолодне |
| Зима холодна, не дуже довга | Літо тепле, не посушливе |
| Зима холодна але коротка | Літо жарке, посушливе |
| Зима жарка, посушлива | Літо жарке, дощове |

У результаті такої цілеспрямованої роботи в дітей виробляються наступні уміння:

- виділяти в об'єктах відмінні властивості, загальні властивості;
- вказувати, називати, перераховувати предмети, що мають дані ознаки чи сукупність ознак;
- порівнювати об'єкти за певними ознаками: знаходити їх загальні та відмінні ознаки;
- розташовувати предмети в ряд за певною ознакою, зокрема по мірі зростання чи спадання величини певної ознаки;
- складати описи об'єктів (конкретних і абстрактних) шляхом наведення сукупності їх істотних ознак;
- розпізнавати предмети за їх описами.

Подальші кроки по формуванню й розвитку логічного мислення повинні вестися цілеспрямовано, відповідно до визначеної послідовності.

Що ж стосується розвитку специфічних якостей мислення: глибини, широти, гнучкості, – то й зміст і ідея розташування завдань у підручниках математики, природознавства допомагають учителю витримати логіку введення того чи іншого логічного прийому і правильно почати роботу над розвитком визначених здібностей дітей. Розглянемо докладніше окремо кожну якість.

Глибина мислення – здатність проникати в саму суть кожного досліджуваного факту і явища, уміння побачити їх взаємозв'язок з іншими фактами і явищами, виявляти особливості, сховані в досліджуваному матеріалі, виділяти головне, здійснювати узагальнення та формулювати висновки.

Дітям пропонуються завдання, що формують здатність до залучення всіх можливих варіантів рішень, що можуть бути отримані на одній загальній підставі, це значною мірою і характеризує глибину мислення. Наведемо приклад вправи з підручника математики:

1. Постав замість * такі цифри, щоб нерівності були вірними:

$$13 > 1 * 12 < * 1 * 8 < 59 38 < 3 * 2 * > * 8$$

2. Поясни, чому для деяких нерівностей підходить тільки одна цифра.

3. Спробуй скласти свої “загадкові” нерівності.

На уроках природознавства доцільно пропонувати дітям підводити підсумки вивченого на уроці матеріалу або пройдені теми. Наведемо приклад співпраці вчителя та учнів у даному напрямку на одному з уроків.

Підведемо підсумки:

1. **Екосистема** – це така взаємодія живої й неживої природи на Землі, в якій усі мешканці відчувають себе як удома. 2. Живі організми в екосистемі виконують три ролі: “**годувальники**”, “**їдці**” та “**сміттєвики**”. 3. В екосистемі є **все, що потрібно** для життя її мешканців, лише світло вони отримують з космосу від Сонця. 4. В екосистемі **немає нічого зайвого**, непотрібного: все, що виробляється, повністю використовується її мешканцями. 5. Екосистема існує **як завгодно довго** без сторонньої допомоги.

Завдання подібного виду спрямовані на розвиток уміння виділити й використовувати в роботі основну ідею, що дозволяє системно виявляти всі можливі варіанти.

Гнучкість мислення – нешаблонність, неординарність, здатність легко переключатися з одного способу рішення на інший, уміння виходити за межі звичного способу діяльності і знаходити нові способи рішення проблеми в змінених умовах.

Дітям пропонуються вправи, що розвивають здатність до переключення з однієї підстави пошуку рішень на інші, що є показником гнучкості мислення, його мобільності. Приведемо приклад вправи, спрямованої на розвиток зазначеної якості.

1. Не виконуючи дій, постав замість крапок знаки порівняння.

$$65 + 28 \dots 65 + 31$$

$$75 - 14 \dots 75 - 19$$

$$8 \times 3 \dots 8 \times 5$$

$$36 : 4 \dots 36 : 6$$

$$63 : 7 \dots 63 : 9$$

$$7 \times 4 \dots 4 \times 6$$

2. У кожній нерівності зміни деякі знаки так, щоб знак порівняння змінився на протилежний. Постарайся знайти не одне рішення.

3. Зміни одну частину кожної нерівності так, щоб вийшла рівність.

Досвід показує, що діти з задоволенням включаються в роботу, роблять свої маленькі відкриття, що стимулює процес мислення.

Широта мислення – здатність до формування узагальнених способів дій, уміння охопити проблему цілком, виділити головне, не втрачаючи деталей.

Дана якість мислення, як показують спостереження, у дітей молодшого шкільного віку розвинута менше, ніж ті, про які говорилося вище. Широта мислення припускає сформованість таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, і здатність їх комплексного використання в пізнавальній діяльності.

Розглянемо завдання, що спрямоване на розвиток здатності виконувати класифікацію за самостійно виділеною підставою.

1. Знайди значення сум: $4 + 5$ $6 + 7$ $6 + 3$ $7 + 5$
2. Поділи рівності на дві групи.
3. Розглянь схеми:
 $F + F = F$ $F + F =$

У цих схемах сховалася важлива ознака поділу рівностей на групи. Ти здогадався, яка?

4. Намалюй такі схеми й напиши під кожною відповідні їй рівності.

5. Доповни кожен групу ще трьома рівностями. Наведемо приклад завдання з природознавства, яке передбачає відтворення учнями відсутнього компонента запропонованої класифікації.

Завдання. “Спробуй відновити харчові ланцюги в степовій екосистемі:



В цій екосистемі пропущений хтось важливий. Ти знаєш, хто?”

Таким чином, учитель, що працює в умовах розвивального навчання, має прекрасну можливість розвивати логічне мислення, що є необхідною умовою збереження природного потенціалу, задатків і здібностей дитини. Розвивальне навчання спрямоване на загальний розвиток школярів, забезпечує їх здатність до саморозвитку та самотворчості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя. М.: “Просвещение”, 1988.
2. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1998.
3. Психологический словарь / За ред. В.И. Войтика. –К.:Вища школа, 1982.
4. Савченко О.Я. Урок у початкових класах /Навч.-метод. посібник.–К.: Освіта, 1993.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. –К.: Рад. школа, 1976.–Т.1.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки.

Коло наукових інтересів: способи активізації навчально-пізнавальної діяльності та особливості формування прийомів логічного мислення у молодших школярів.

ТАКТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ФОРМА ВИЯВУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОРАЛІ

Микола ДУБІНКА

У статті розкривається сутність педагогічного такту, показуються різні оволодіння тактовою поведінкою, окреслюються умови формування необхідних морально-психологічних якостей вчителя, які є запорукою тактової поведінки.

Поступові зміни суспільної свідомості посилюють вимоги до процесу виховання особистості, формують в неї систему морально-ціннісних орієнтацій. Особливу гостроту становить формування як загальної, так і моральної культури вчителя, формою вияву яких є педагогічна тактовність. При цьому в практичній діяльності педагога можна виокремити такі кращі моральні якості – широта його знань, досконале володіння методикою їх подання, уміння стимулювати в учнів творче ставлення до справи, культура поведінки. Доброзичливість і відвертість – складові риси авторитету педагога, що допомагають вміло виховувати та вчити вихованців. Найсуттєвішими компонентами свідомості вчителя є переконаність у справедливості норм педагогічної

моралі і внутрішня готовність діяти у відповідності зі своїми уявленнями про справедливість і добро, про ідеал учителя. Але все це ще не забезпечує справжньої моральної поведінки вчителя. При цьому важливим є перехід від моральної свідомості до моральної практики, а ще й враховуючи те, що вчитель взаємодіє з дітьми, має бути присутній особливий елемент моральної творчості – педагогічний такт. Саме важливість проблеми та необхідність визначення особливостей тактової поведінки вчителя зумовили вибір теми даної статті. Метою роботи є теоретичне обґрунтування значущості педагогічного такту, окреслення вимог тактової поведінки та визначення форм вияву та рівнів оволодіння вчителем тактом. При цьому об’єктом дослідження є характер взаємовідносин “учитель-учень” у процесі реалізації завдань навчально-виховної діяльності. Предметом дослідження виступають умови формування тактової поведінки вчителя.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, де розглядається проблема педагогічного такту, можна виокремити різноманітні, іноді суперечливі пояснення цього поняття. Такт часто ототожнюють з ввічливістю, з повагою до людини тощо. Посилаючись на авторитет К.Д. Ушинського більшість авторів розглядають педагогічний такт із психологічного боку, вважаючи його специфічним засобом впливу (І.В. Стахов та інші). Сам К.Д. Ушинський, характеризуючи такт, бачив у ньому “не що інше, як більш-менш темне і напівсвідоме поєднання спогадів різних психічних актів, пережитих нами самими”. Інші автори сутність такту вбачають у педагогічній майстерності і приходять до висновку, що педагогічний такт є не лише виховною, але й дидактичною проблемою. Ще одні розуміють педагогічний такт як вираз “ставлення вчителя до справи навчання й виховання, до особистості учня і до самого себе, а також як високосвідому діяльність вчителя” (І.І. Чернокозов) [3, 182-183], як “міру педагогічно доцільного впливу учителя на учнів з урахуванням їх психічного стану” (С.Г. Мельничук), як “почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей” (С.У. Гончаренко).

Різним авторам (І.М. Клебанов, Р.М. Охрімчук, І.Є. Синиця, І.І. Чернокозов, О.І. Щербаков) вдалося помітити ряд специфічних рис і особливостей педагогічного такту, пов’язаних з чутливістю вчителя, з проявом його творчих здібностей, педагогічної майстерності та вмінням впливати на вихованців тощо.

На жаль, у дослідженні педагогічного такту майже не вказується його головна родова відмінність – належність його до світу моральних явищ. Педагогічний такт регулює педагогічний процес особливо з морального боку, тобто регулює сферу людських стосунків. Розглянемо специфіку педагогічного такту як вияв морального життя.

Специфіка педагогічного такту як форми моральних стосунків складається з особливої моральної відповідальності вчителя, що є складовою його професійного обов’язку – бути провідним учасником педагогічного процесу, спрямовувати і організовувати його, активно створювати і підтримувати умови, необхідні для навчально-виховного процесу, регулюючи виникаючі протиріччя так, щоб педагогічний вплив не ускладнював взаємодію, а навпаки, щоб він зберігав та стимулював доброзичливі людські стосунки.

Розглядаючи **педагогічний такт** як особливу форму функціонування педагогічної моралі, ми підтримуємо бачення Чернокозова І.І. щодо сутності даного поняття: що “це моральна поведінка вчителя, яка містить передбачення усіх об’єктивних наслідків учинку, передбачення його суб’єктивного сприйняття, вираження високої гуманності, чутливості, турботи за учня, найкращий засіб встановлення доброзичливих з ним стосунків у будь-яких ситуаціях” [3, 181]. Узагальнюючи вищезазначене можна

стверджувати, що педагогічний такт – це завжди творчість, завжди пошук і в чомусь неповторний вчинок, але в обов’язковому порядку врахування прийнятих постулатів моральності.

Педагогічно моральний вчинок – це пошук оптимального розв’язання протиріч на основі не лише педагогічної етики, але й інших знань – педагогіки, психології, соціології. Тому в практичному своєму втіленні моральна норма приймає гнучкість, інваріантність, кожного разу перевтілюючись у найрізноманітніших формах. У діяльності вчителя це творче, гнучке застосування вимог педагогічної моралі приймає форму педагогічного такту.

Необхідність педагогічного такту відчувається при регулюванні поведінки людини у відношенні її з іншими людьми і пов’язана з тим, що моральна поведінка потребує одночасного дотримання цілого ряду різноманітних моральних вимог, які можуть у чомусь суперечити одна одній. Так, у складних життєвих ситуаціях при бажанні зберегти нормальні контакти, доводиться в той же час бути непримиримим до недоліків – до несправедливості і моральних пороків, носіями яких є люди, із якими поряд живеш, працюєш, спілкуєшся у вільний час. Наприклад, візьмемо до уваги такий факт: критика неправильної поведінки члена педагогічного колективу (вчителя) – доречна, як прояв принципу негативного ставлення до несправедливості. Хоча в процесі критики виникає можливість принизити статус конкретного педагога в очах колег, учнів. (Але авторитет вчителя – необхідний фактор його педагогічного впливу). Тому по відношенню до учасників педагогічного процесу дуже важливе значення має форма й міра критики, її зміст і тон, уміння не переступати межу, за якою зникає повага до людини. Ось у цьому вмінні залишатися принципово непримиримим до недоліків, невинуватих вчинків учителя, але в той же час зберегти доброзичливі стосунки – полягає глибинна значущість педагогічного такту [3, 182].

Необхідність такту визначається також складністю вчинку як реальної дії, багатогранністю його впливу. Вчинок, його значимість залежить і від автора вчинку, і від того на кого він спрямований, і від умов, у яких вчинок здійснюється, і від наслідків, до яких він може призвести.

Тактовним є вчинок, у якому взяті до уваги і враховані всі обставини, що призводять до небажаних наслідків, регулюються одні протиріччя, згладжуються або нейтралізуються інші. Головне при цьому – пошук форми й міри вчинку, поведінки, в яких можливо було б поєднання протилежних мотивів та інтересів. Вчитель відповідальний не лише за мотиви вчинку, але й за його реальний зміст, за об’єктивні наслідки, які він прогнозує. Тобто він відповідає не лише за те, що зробив, сказав, але й за те, як його зрозуміли. При цьому основою правильного вибору дії буде глибоке знання психології людини (дитини), реалізація

індивідуального підходу у спілкуванні, сфері навчання і виховання. Прояв педагогічного такту – важлива умова формування авторитету вчителя, одне з джерел сили й ефективності його впливу на дітей. Тактика – це гнучкість поведінки.

Отже, специфікою педагогічного такту є турбота вчителя про педагогічні наслідки своєї праці, вчинку як для даного учня, так і для всього учнівського колективу, що досягається ним ціною найменших втрат. Педагогічний такт передбачає педагогічну ефективність або створення умов для неї. Яким чином учитель знаходить потрібний зміст і форму своєї поведінки – питання його морально-педагогічної творчості. Розглянемо одну із ситуацій: “Учитель, ваш колега, помиляється у своєму ставленні до свого учня. Непедагогічний свій вчинок він здійснює на ваших очах. Якщо цьому не зашкодити, станеться ще більша несправедливість для колеги і для колективу, а справа виховання зазнає втрат. Як тут вчинити?... Необхідно втрутитись у те, що діється, хоча це може підірвати авторитет колеги. До того ж він може зрозуміти це втручання, як необгрунтоване щодо розвитку справи. Ситуація складна. Врятувати становище може лише педагогічний такт... І ось, неначе ненароком ви втручаєтесь стороннім питанням в цю гостру розмову... Вибачившись, даєте завдання учню, яке потрібно виконати терміново. Учень йде. Неправильна дія перервана без будь-якої видимої критики” [3, 184].

У даному випадку такт дозволив розв’язати протиріччя, яке виникло. За такого вчинку проявляється чутливість і до колеги, і до учня, тобто пов’язується тактовність взагалі з тактовністю педагогічною.

Суть і специфіка педагогічного такту пов’язані з особливою сферою його дії. Чи потрібно обмежувати необхідність педагогічного такту сферою стосунків учителя з учнем, чи, можливо, його треба поширювати і на стосунки вчителя з іншими людьми? Відповідь не може бути однозначна. Отже, вчитель може (і повинен) бути носієм педагогічної моралі у стосунках з усіма учасниками педагогічного процесу, тому що його стосунки з колегами, із батьками учнів, з адміністрацією школи тощо, є необхідною складовою частиною його педагогічної діяльності.

Але можливий й інший варіант, що розглядає педагогічний такт лише у відношеннях “учитель-учень”, оскільки Учителем педагог є лише стосовно учнів. І лише тут, дійсно, може йти мова про педагогічний такт, а не про такт узагалі.

Отже, ставитись до учнів педагогічно тактовно – означає вміти розв’язувати протиріччя, що виникли в педагогічному процесі, не створюючи нових небажаних протиріч у вигляді взаємного відчуження і втрати порозуміння між учителем і учнем. Щоб залишатися тактовним і вірним педагогічній моралі в умовах, що постійно змінюються, вчитель повинен враховувати **ряд вимог** до своєї поведінки. Перерахуємо найбільш загальні й важливі з них.

Ми вже зазначали, що такт – це передусім уміння думати про інших. Ситуацій, у яких може проявлятися ця висока людська якість, безліч. Важливо вміти вірно і вчасно реагувати на поведінку іншої людини, відчувати її стан, розуміти, яка допомога їй потрібна. Необхідно також передбачати дії людини. А для цього потрібно знати погляди, прагнення оточуючих тощо.

Тактовність можна та необхідно розвивати. Слід виробляти в собі навички швидко розпізнавати, який тон, яка поведінка доречні в цій або іншій ситуації, щоб не бути байдужим, але при цьому не “лізти в душу” [4, 16]. Інколи потрібно щось не помітити, промовчати.

Важлива складова такту – передбачуваність. Помічали ви, наприклад, яка поведінка людей, коли ті виходять з кінотеатру або метро? Одна жінка – не психолог – спостерігала за людським потоком і побачила те, про що їй захотілось розповісти: “Великі двері неохоче, тяжко відступали під впертим натиском людей, і швидко поверталися назад, коли їх відпускали. Але час від часу якась обережна рука на секунду притримувала двері й як естафету передавала тому, хто йшов позаду. І на здивування: цей жест знову повторювався, а за ним інші. Двері відразу ж ставали легкими, а люди уважніші та доброзичливіші. Виходячи, вони оберталися, і впевнившись, що за ними все гаразд, йшли далі... Це повторювалося, поки хто-небудь з перехожих необережно не відпустив двері. Але проходила хвилинка-друга, і хтось знову притримував двері, і його приклад повторювали інші” [4, 17-18]. Така сила доброго прикладу, навіть у дрібницях.

Ми зробили спробу розглянути педагогічний такт як одну з форм функціонування педагогічної моралі. А тепер спробуємо показати особливості педагогічного такту у складній системі стосунків “учитель-учень” за сучасних умов розвитку школи. В умовах нинішнього кризового соціуму учень особливо гостро реагує на дисгармонію у стосунках з учителем та потребує з його боку, найперше, особливого педагогічного уміння – тонко реагувати, бережливо торкатись, ненав’язливо любити, оптимально вибирати метод та інше, що є сутністю та виявами педагогічного такту.

“Як часто учням не вистачає підтримки і взаєморозуміння і як часто вчителі цього не бачать”.

“Я хочу, щоб учитель не принижував, а допомагав, як більш досвідчений менш досвідченому”.

“Спілкування вчителя з учнем має бути взаємним, і в ньому вчитель має тонко відчувати своїх учнів. Цю якість бажано мати кожній людині, а вчителеві перш за все. До того ж, у спілкуванні з учнем учитель не повинен обмежуватися програмою, чи загальноприйнятими істинами, або своїм суб’єктивним баченням. Цим він заздалегідь ставить учня в безпомічне становище і перериває розвиток його власної думки, його особливого розуміння світу. Спілкуючись таким чином з учнем, учитель не помічає того, що спілкується швидше сам із собою” [1, 109].

Учні, як представники молодшого покоління, в цілому швидше ніж їхні наставники адаптуються до змін нинішнього кризового соціуму. Будуючи образ ідеального, з їхнього погляду, старшокласники немовби “підтягують” образ реального вчителя до бажаного ідеалу. Дослідження засвідчують, що старшокласники переосмислюють передусім те, наскільки вчитель здатний діяти відповідно до нових потреб та інтересів учнів. Такий підхід особливо властивий учням інноваційних шкіл.

У цілому вимоги старшокласників до вчителя стосуються різних аспектів його діяльності. Школярі відчують тягар втрати моральних орієнтирів, і тому хотіли б бачити в учителів зрієць позитивної і життєстверджуючої стратегії особистості, яка перемагає. Вчитель має виступати представником позитивних суспільних цінностей, нести ідеї моральної перспективи. Звідси вимоги бути усміхненим, вірити у краще майбутнє, не виказувати своєї знервованості на уроці побутовими турботами, вміти приховати свою втому і підбадьорити учня тощо.

Для старшокласника також важливо, щоб учитель любив людей. Коли учні говорять про любов учителя до людей, людства загалом, вони вказують на такі риси, як турбота, доброзичливість, вміння прощати, жаліти, страждати, співчувати тощо. Про добру моральну поведінку можна говорити лише там, де є безкорислива любов до об’єктивних цінностей, найвищою з яких є особистість [1, 110]. Схоже, що учні мають на увазі саме таку любов. Завдяки здатності любити, вчитель може перейматися долею учня, ніби розчиняти в ній частину свого “Я”.

Беручи до уваги дослідження Чернокозова І.І. [3], можна помітити тенденцію до зміщення акцентів у взаєминах учителя й учнів у бік більшого визнання учнем своєї значимості та орієнтації на прагматичні цінності. Вчитель уже не сприймається учнем як незаперечний втілювач державних інтересів та її ідеології. Учень вбачає у вчителів працівника, найманого державою для виконання професійної діяльності. Учні частіше оперують такими поняттями, як “державна робота”, “заробітна плата”, “виконання професійного обов’язку”, “відповідність потребам суспільства” тощо. Якщо раніше учень, відчуючи себе приниженим учителем, протестував здебільшого емоційно й імпульсивно, то тепер учень висуває виваженіші форми протесту: “не повинен працювати в школі”, “якщо вчитель не виконує своїх обов’язків, то учням нічого відвідувати його уроки”, “час, втрачений на уроці вчителя, який не знає свого предмета, коштує надто дорого, щоб його марнувати”. Під тиском реальності учні осмислюють нові для них правила оптимізації життя – про вартість часу, про професіоналізм у конкуренції, про пошук оптимального варіанту здобуття освіти та ін.

Наведені вище приклади свідчать про нагальну потребу учнів мати вчителя, який би завжди виступав сучасним і надійним посередником між особистістю

учня та позитивним суспільним досвідом. Роль педагогічного такту в досягненні вчителем рівня відповідності вимогам сучасної шкільної освіти особлива. Безумовно, вчителів необхідно мати широке філософське світобачення, досконало знати свій предмет викладання, володіти багатьма методами навчання та виховання учнів. Але, навіть маючи все це, вчитель може залишатися для учнів сторонньою і неприйнятною силою, якщо він не володіє тим, що узгоджує й індивідуалізує всі його позитивні і негативні сторони, збагачує й емоційно забарвлює стосунки з учнями, допомагає інтуїтивно знайти вихід у скрутних обставинах та ін., тобто педагогічним тактом. Педагогічний такт є не частковим, а універсальним способом гармонізації стосунків учителя й учнів. Педагогічний такт є наскрізною категорією. Він є і компонентом, і стрижнем усіх психолого-педагогічних ситуацій, де дійовими особами виступають учитель та учень.

Філософським ключем до розуміння категорії “такт” є поняття міри. Як правило, у категорії “міра” виділяють два аспекти – метричний і нормативний. У метричному аспекті міра постає як “кількість – еталон” для інших кількостей. Функція міри полягає тут у вимірюванні. За своєю сутністю ця міра є зовнішньою. Вимірювальна міра вироблена людиною на шляху освоєння нею кількісної визначеності світу [1, 111]. У педагогічній діяльності це, наприклад, обсяг домашнього завдання для учнів, рівень складності навчального матеріалу, рівень наближення вихованості учня до певного еталону, межа розходження поглядів учителя та учня в конфлікті тощо.

Метричній мірі протистоїть міра **нормативна**. Вона є іманентною (внутрішньою) мірою предмета. Освоєння людиною іманентної міри – відмінна ознака людського буття від способу буття тварин. Лише людина здатна діяти згідно іманентної міри кожного предмета. Більше того, саме освоєння людиною іманентної міри – показник рівня її культури, свідчення розвитку діалогічності її відносин з оточенням. Ця функція міри набуває особливої ваги в педагогічній діяльності. У ній великий вміст суб’єктивного. Вихідною клітинкою, одиницею вимірювання тут є особистість – особистість учителя і особистість учня, їх спільна діяльність і спілкування [1, 112]. Від взаємодії двох реальних носіїв і виконавців навчально-виховного процесу – педагога й учня – істотно залежать його наслідки. Ось чому все, що пов’язане з етикою поведінки учителя, його тактом у взаєминах з учнями, належить до суттєвих параметрів успішного навчання і виховання в школі.

Педагогічний такт належить до компонентів, притаманних педагогічній майстерності. Саме у такті приховано те, що підсилює зв’язок загального й особливого у педагогічній діяльності, дає змогу теоретичні положення педагогічної науки реалізувати з урахуванням постійно змінних вимог педагогічної практики. Такт дає змогу педагогові усвідомлювати

межі допустимого і діяти відповідно до цього усвідомлення.

Такт учителя має дві сторони – повагу вчителя до себе та повагу до учня. Нетактовний учитель не здатний виховати творчу особистість, яка поважає себе, не може розвивати у свого учня критичність розуму, вміння відчувати нове, підприємливість та інші риси майбутнього працівника, без яких він не може успішно ввійти у сучасний соціум [1, 112].

Підсумовуючи, можемо сказати: педагогічний такт – це підхід до учня або розв’язання педагогічної задачі, це вміння учителя в кожній ситуації навчально-виховного процесу відповідати очікуванням учня та вимогам суспільства.

Щоб бути тактовним учителю недостатньо знати вимоги педагогічної моралі, такту, і бути переконаним у їх доцільності. Він повинен володіти й такими морально-психологічними якостями, які б допомогли йому здійснювати вимоги моралі найкращим чином. З цих **якостей** у першу чергу необхідно назвати такі:

- спостережливість і увага, вміння бачити моральну сторону своїх і чужих дій та вчинків;
- витримка, самовладання і здібність навіть в гостро конфліктних ситуаціях приймати педагогічно і соціально цілеспрямовані рішення;
- уміння керувати собою і стримувати негативні емоції;
- самокритичність спільно з підвищеною чуйністю;
- уміння передбачувати всі можливі наслідки своїх слів і вчинків, а також правильно оцінювати їх, щоб послабити небажаний вплив для педагогічного процесу;
- творче мислення, сміливість у розв’язанні моральних проблем [3, 189].

Доцільність названих морально-психологічних якостей особистості вчителя впливає з того, що вони допомагають нам ефективніше впроваджувати у життя вимоги педагогічної моралі. Психологи, досліджуючи залежність між психологічним станом учителя і його здатністю бути тактовним під час заняття, встановили, що надмірна емоційна активність ускладнює встановлення ділового контакту з учнями і може призвести до порушення тактовності стосунків. І, навпаки, незначне емоційне пожвавлення та спокійна врівноваженість дають позитивний результат у розв’язанні навчально-виховних завдань.

Педагогічний такт це не лише наявність витримки, але й навичок вираження зовнішніх почуттів – через погляд, міміку, жести, тобто тими засобами, які складають зовнішню техніку спілкування. Ці вміння набуваються з досвідом.

Таким чином, педагогічний такт – форма активної творчості вчителя, в якій поєднані моральна свідомість і дія.

Такт учителя виявляється у його вмінні працювати з кожним учнем як з неповторною особистістю, в

індивідуальній забарвленості діяльності вчителя, у його стилі роботи, в умінні прогнозувати наслідки своїх педагогічних дій. Це вміння залежить від психолого-педагогічного мислення вчителя. Воно ж передбачає бачення вчителем цілісного поля діяльності, володіння методами екстраполяції, моделювання тощо [1, 114].

Коли в педагогічну практику входить нове явище, вчитель, освоюючи його, керується тактом як особливим чуттям педагогічної доцільності.

Такт учителя виявляється також у швидкодії та переорієнтації.

Спілкуючись з учнями, вчитель виступає у різних ролях. Вони потребують від нього вияву педагогічного такту різної тональності: на уроці – чіткість і коректність; у грі – невимушеність і навіть певна розкутість; у поході, біля багаття – тепло, задушевність. Перехід від однієї ролі до іншої потребує швидкої переорієнтації, зміни тональності. Добре відпрацьоване чуття переорієнтації – дуже важлива передумова педагогічного такту, воно досягається тривалим досвідом наполегливої педагогічної праці.

Узагальнюючи, можна сказати, що форми вияву педагогічного такту – це форми вияву його регулятивної функції. Педагогічний такт учителя – гостре чуття міри, педагогічної доцільності того, що здійснює він у своїй практичній діяльності. Такт залежить від розвиненості психолого-педагогічного мислення, загальної культури, волі та характеру вчителя.

Педагогічний такт учителя має вияв:

- у здатності швидко оцінювати реальну ситуацію і винаходити оптимальні рішення;
- у моральній чистоті, позитивній дії, вмінні керувати своїми почуттями, не втрачаючи самовладання, в емоційній урівноваженості;
- у поєднанні високої принциповості та вимогливості з чуйним людським ставленням до учня, критичності та само критичності в оцінці праці своєї та своїх вихованців;
- у нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки й справи, до бюрократизму [1, 114].

Педагогічний такт виражає високе усвідомлення діяльності вчителя як унікальної діяльності, що опирається на знання предмета, на розуміння індивідуальних особливостей учнів, соціально-психологічного клімату класу тощо. Специфіка форм вияву педагогічного такту в тому, що це – завжди цілісні фрагменти педагогічної реальності, що мають певну акцентуацію.

За ознакою, наскільки акцентовано характеристики змісту чи форми педагогічного такту у конкретній психолого-педагогічній ситуації, можна вичленити такі **рівні володіння** ним учителем.

Рівень 1. Домінує зміст.

Характерні ознаки. Такий рівень педагогічного такту часто спостерігається у малоосвічених, але

життєво мудрих людей. У ньому виявляється мудрість у побудові стосунків з оточенням, закладена сімейним вихованням.

Найчастіше зустрічається у вчителів початкових класів та вчителів із сімейних династій.

Рівень 2. Домінує форма.

Характерні ознаки. Спостерігається часто у вчителів з невисоким рівнем світоглядної культури. Їх методична підготовка, як правило, не має добротної філософської та психолого-педагогічної бази і не компенсується навчанням у соціумі.

Для вчителів характерне оволодіння методиками у відриві від змісту, дотримання зовнішньої форми поведінки.

Найчастіше зустрічаються у вчителів, що мають вищу освіту, але здобули її заочно, і мають невеликий досвід роботи. Часто зумовлений особливостями сімейного виховання.

Рівень 3. Єдність змісту і форми.

Характерні ознаки. Гармонійно впорядкована сукупність елементів та процесів, що становлять суть такту і способів його вияву у різних психолого-педагогічних ситуаціях. Здатність до підготовленої імпровізації.

Цей рівень оволодіння тактом зустрічається частіше серед учителів, що мають широке світобачення, сповнені любові до дітей, мають добрі знання предмета викладання і володіють його методикою.

Рівень 4. Індивідуальний вияв гармонії змісту і форми.

Характерні ознаки. “Майстерність така, що не видно майстерності” (Л. Толстой). Це рівень мистецького оволодіння тактом. Власне, тактовна поведінка вчителя стає способом професійного і особистого життя.

Для вчителів, що володіють тактом як мистецтвом, характерна індивідуальна забарвленість в усіх формах вияву тактовності. Можна говорити про стиль, тональність, дух, ритм та ін. Це високий рівень володіння тактовністю.

Досягається він незначною кількістю вчителів. Все у поведінці такого вчителя є природним (поза, жести, голос, педагогічні прийоми тощо). Тактовна поведінка стала його звичкою, невід’ємною рисою характеру, стилем поведінки. Такий учитель вільно почувається під час спілкування з учнями, йому не треба спостерігати за кожним, контролювати. Він може дозволити собі свободу в поведінці з учнями. Стрижнем взаємин стає взаємоповага і взаємодовіра, збалансованість інтересів учителя й учнів, і цей головний напрям у взаємодії “гасить” усі дріб’язкові незгоди [1, 115-117].

Отже, оволодіння тактом потребує від учителя тривалої і нелегкої роботи над собою. Питання формування такту в учителя є чи не найскладнішим питанням технології педагогічної майстерності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Педагогічна соціологія / В. Болгаріна та інші. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с.
2. Синица І.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М.: Педагогика, 1983. – 217 с.
3. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. Книга для учителей. – 2-е изд., перераб и доп. – К.: Рад. школа, 1988. – 221 с.
4. Ягодинский В.Н. Как себя вести (Практический курс культурного поведения). – М.: Знание, 1991. – 64 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: творче самовиявлення особистості педагога, педагогіка вищої школи, вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

ВПЛИВ СВІТОГЛЯДУ НА ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

Тетяна ДЯЧЕНКО

В статті подається аналіз світоглядних уявлень, на основі яких автор досліджує специфіку формування поглядів на картину світу у давніх слов'ян.

Давні слов'яни мали складну систему розуміння світу, яка увібрала в себе комплекс розуміння й специфічних тлумачень тих чи інших явищ навколишнього світу.

Світоглядною обумовленістю виховання і визначається самобутній характер педагогічної думки східних слов'ян.

Складовою частиною світогляду було прагнення наших пращурів пізнати закономірності природних процесів. На певному етапі розвитку у “світорозумінні” східних слов'ян виникає прагнення до пізнання картини світу, а процес формування картини світу у дітей східних слов'ян неможливий без відповіді на питання, яким уявлявся світ східним слов'янам.

М. Гальковський наголошував на тому, що в основі світоглядних уявлень наших пращурів був культ природи і культ предків [4, 397]. Саме на ці культури буде звертатися увага в нашій статті.

В основі світогляду східних слов'ян лежало язичництво. Слов'янське язичництво - частина великого загальнонародського комплексу стародавніх поглядів, вірувань, обрядів, що йдуть із глибин тисячоліть, і що слугували основою всіх пізніших світових релігій. Язичництво східних слов'ян I-XIII ст. - це результат попередніх етапів розвитку, і, як з'ясувалося, еволюція світоглядних уявлень являла собою не повну зміну одних форм іншими, а нашарування нового на старе.

Архаїчні уявлення, які виникли на початкових стадіях розвитку, продовжували існувати, незалежно від того, що поряд із ними (так би мовити над ними)

вже створилися нові нашарування. Крім того, світоглядні позиції східних слов'ян розвивались не ізольовано, а в процесі взаємодії з іншими етносами. З огляду на це можна зробити висновок, що язичницький світогляд наших предків являв собою складну суміш пережитків сивої давнини - уявлень, що виникли ще в часи первісного ладу, з новими їх формами, які виробилися в перебігу зародження класових відносин.

Язичницькі уявлення мають свою історію, вони створилися не раптово, а поступово - разом із поступальним рухом життя, з засвоєнням розумом та пам'яттю зовнішніх явищ природи.

Вперше періодизацію слов'янського язичництва подав Ігумен Данило (XII ст.). Сучасні вчені в цілому з нею погоджуються:

1. Культ "упирів" та "берегинь" - дуалістичний анімізм стародавніх мисливців кам'яного віку, що одухотворював всю природу й ділив духів на злих та добрих.

2. Культ землеробських богів "Рожаниць" і "Рода". У них уособлюється поєднання первинної форми матерії, "небесної" (Сварога) та "земної" (Рожаниці - богині плодючості всього живого, які в подальшому стали богинями аграрної плодючості). Род - подальша патріархальна стадія розвитку тих же уявлень, що переродився в бронзову добу в первісний землеробський монотеїзм.

3. Культ Перуна, який є давні часи був богом грому і блискавок, а в подальшому богом війни, покровителем воїнів та князів [4, 155].

Після 988 року язичництво ще тривалий час продовжує існувати поряд із християнством.

Виходячи з цієї періодизації, можна сказати, що давні слов'яни пройшли складний і тривалий розвиток світоглядних позицій. Їхні уявлення про надприродне і магічні ритуали в цілому вписуються в загальну схему еволюції релігії: протягом дохристиянської релігійності у них мали місце всі основні типи уявлень про надприродне - залишкові форми чуттєво-надчуттєвих вірувань, вірування демоністичного типу й формовані теїстичні уявлення. Перший з цих типів вірувань репрезентує найдавніші вірування, що склалися ще в епоху ранньородового суспільства й відомі у формах фетишизму, тотемізму, анімізму, первісної магії [4,62]. Для них характерними були уявлення про зрощеність надприродного з тілесним, його індивідуальність, зооморфність, обмеженість сфери впливу на довкілля та притаманність йому орудної функції (здатність не творити, а лише орудувати готовим). Як стверджує Я. Боровський, "слов'яни ці вірування успадковували ще від індоєвропейських часів, видозмінили їх і почасти передали літописним слов'янам, а ті, в свою чергу, русичам"[5, 100].

Продуктом власного релігійстворення праслов'ян став другий тип вірувань у надприродне - демоністичний, який полягав у вірі в духів (від грецьк. *daimon* - дух). Ці вірування, сформовані в умовах розвинутого родоплемінного суспільства, були

уявленнями про безплотних надприродних істот - духів, котрі мають досить широку сферу впливу на довкілля, можуть переселятися з речі в річ або в людину і вже виявляють деякі ознаки творильності щодо природного. Демоністичні вірування були найважливішою і найпоширенішою формою релігійного входження праслов'ян у світ.

В умовах суспільства, що ставало на шлях соціально диференційованого розвитку, поступово зароджується історично третій тип уявлень про надприродне - віра в богів. Для цього типу, що побутує спочатку у вигляді політеїзму, а потім набирає й монотеїстичного змісту, характерними є уявлення про надприродне як про могутню, всевладну істоту - про Бога з іманентною йому творчою функцією щодо природних і суспільних явищ, щодо світу в цілому .

Перший крок на шляху пізнання світу складався з непевно зароджених у людині понять про відношення її до світу навколишнього: людина відчула, що є щось могутнє, що постійно впливає на її власне існування. Відокремивши себе від іншого світу, людина побачила всю свою безсилість і малість, нікчемність перед незримою силою, яка змушувала її відчувати світло і морок, спеку і холод, наділяла її насущною їжею чи карала голодом, посилала їй біди та радощі.

Поставлена у абсолютну залежність від зовнішніх впливів, людина визнала природу за найвищу волю, за божество і підкорилася їй зі смиреним благоговінням. У таємничих явищах природи, у її спокійно-урочистих і грізних проявах бачила вона одне чудо.

Слово "божество", що вилетіло з вуст людини, обійняло собою усе багатство різних природних сил та образів. З подальшими здобутками розуму, які необхідно зумовлювалися новими щоденними враженнями та схильністю людини спостерігати й аналізувати, вона все більше й більше знайомилася з різноманітністю природних явищ; все активніше працювала фантазія, поняття про божество дрібнілися, і це зростаюче багатобожжя вказувало на більшу чи меншу розвиненість племені в незапам'ятну епоху початкового язичництва .

Взаємодія людини і природи завжди супроводжувалась пізнанням навколишньої дійсності, виявленням закономірностей розвитку об'єктивного світу, що зумовлювалось постійними потребами життєвої практики.

Головним джерелом поповнення знань про природу протягом тривалого історичного періоду були власні спостереження індивіда та колективні спостереження за навколишнім середовищем. Археологічні дослідження свідчать, що вже стародавні люди періоду палеоліту знали корисні властивості рослин місцевої флори та біологічні особливості диких тварин .

На ранньому етапі свого доісторичного існування пранарод, від якого пішли індоєвропейські племена (у тому числі й слов'яни), жив тим простим, безпосереднім життям, яке встановлюється магір'ю-природою.

Перші спостереження людини, перший досвід розуму належали світу фізичному, до якого потім зверталися її релігійні вірування та його початкові пізнання; і ті, і ті утворювали одне ціле, або детальніше: релігія включала у себе усю мудрість, усю масу відомостей про людину та природу.

У суспільстві із собі подібними людина відчувала різні емоції, то приємні, то неприємні, радість, любов, достаток, також страх, гнів, ворожнечу, злобу. Але схожі відчуття вона отримувала і від впливу предметів та явищ, які не входять безперервно в коло людського світу. Таким шляхом вона прослідковувала схожі ознаки навколо себе і в навколишній природі починала бачити саму себе.

Слід звернути увагу, що в розмовній мові східних слов'ян та у фольклорі було вживаним слово "природа".

Природа розумілась як цілісне утворення. Поряд з уявленням про цілісність природи східні слов'яни мали уявлення про ієрархію природи - її окремі частини, явища та об'єкти.

Головним догматом світогляду стає віра в те, що природа жива, тому дбайливість у стосунках з нею є обов'язковим елементом.

Поширеними були й фетишистські вірування (від португ. *fetico* - зачарована річ), які полягали в фантазійному наділенні деяких предметів неживої природи чуттєво-надчуттєвими якостями. Люди гадали, що фетишизовані предмети-камінці, кістки, панцирі, черепи тощо є живими істотами і можуть мати для них охоронне значення (амулет, талісмани), завдавати ворогові шкоди, викликати чи припиняти дощ, лікувати від пропасниці і т.п.

Такі уявлення репрезентують, зокрема, камінці-фетиші та стулки річкових черепашок з поховань Васильківського могильника, рибоподібні піщаникові чуринги з Кам'яної могили, що на Мелітопольщині тощо [1,61]. Що стосується тотемістичних вірувань (від індіанськ. *ot-totem* - його рід), то вони полягали в уявленнях про кровні зв'язки даного роду чи племені з певним тваринним або рослинним "співродичем", який піклується про людей як про своїх братів та сестер. Люди орла, ведмедя або вовка вірили, що інші співродичі-тотеми можуть передавати їм свої цінні риси - гостроту зору, силу, прудкість ніг тощо.

Характерно, що чуттєво-надчуттєві вірування, зароджуючись ще за прадавніх часів, пізніше не тільки не зникають безслідно, а й чітко тримаються в масовій свідомості, протистоять вірі в духів і богів, синкретизуються з нею. За свідченнями Геродота, наприклад, стародавні слов'яни - неври вважали, що кожен з них щороку на кілька днів перетворюється на вовка, а потім знову набирає людської подобу. Тут вочевидь представлено сплав тотемістичних та більш пізніх демоністичних вірувань. Або звернімо увагу на вірування киян, котрі, згідно з Іпатієвським літописом, вшановували окремі гаї та ліси, забороняючи полювати в них, ловити птахів, рубати дерева [3,142]. У цьому конкретизація уявлень про тотемів і духів.

Взаємодіючи з більш пізніми віруваннями, уявлення про надприродне чуттєво-надчуттєвого типу донесли свій архаїчний зміст аж до наших часів.

Як уже зазначалося, вірування чуттєво-надчуттєвого типу для східних слов'ян - це залишкові форми релігійності, що перейшли їм у спадок від часів ранньородового суспільства. Але власною релігійністю праслав'ян був історично вищий тип віри в надприродне - демоністичний, який зароджується ще в мезоліті й еволюціонує в наступні епохи.

Зміст цих вірувань дає підстави істориків Павленку Ю.В. умовно виділити два основні історичні "поверхи" в еволюції демоністичних образів. Перший із них представлено віруваннями в духів, що, так би мовити, групуються навколо уявлень про упирів і берегинь; другий "поверх" представлено віруваннями в рожаниць, Рода, Леля, Ладу, Господаря, Зорю, Сонце, Громовика, тощо (3. С.102-106). Звичайно, "нижчі" вірування в духів не зникають з появою "вищих", а живуть і в часи "ідольського мороку", і в християнську добу. І не дарма автор "Слова Святого Григорія", пам'ятки XII ст., зазначив, що "на ганьбу святому хрещенню" погани не тільки моляться "проклятому богу Перуну, і Хорсу, і Мокоші", а й поклонялися Роду та Рожаницям, а перед тим "клали треби упирам і берегиням".

Обожнення сил природи, тварин, рослин набувають вигляд уявлень про людиноподібних духів: русалок, берегинь, упирів, домовиків, лісовиків тощо.

Демоністичні вірування про переселення й перевтілення душ-духів утримують у собі певні залишки прадавніх тотемістичних уявлень про зв'язки людини з рослинним світом.

У східних слов'ян виробляється світоглядна дуалістична система, побудована на одночасному баченні "свого видимого - чужого невидимого", пов'язана з поняттям вічного і нескінченного.

Більш пізній історичний "поверх" демоністичного типу вірувань починає складатися у віці землеробсько-тваринницького господарства, розвитку металургії, панування общинної власності на землю, в надрах якої з часом виникає й поширюється соціальне розшарування, складається протистояння роду окремих сімей. Як наслідок останнього - йде зростання культу померлих предків, виділення поховань знаті, зникнення образу жінки в статуетках і заміна його чоловічим образом. У цілому увесь цей період позначено майже повним пануванням світогляду розвинутого первісного суспільства з характерними для нього віруваннями аграрного й астрального стилів, передусім культом родочості, в глибинах якого й виникають "вищі" образи духів та духів-богів.

Головним у світогляді слов'янина-землероба було звернення до Природи, Макрокосмосу у всіх його проявах, тому, що від цього залежало все його існування.

Молитвенне відношення до сил природи зафіксоване багатьма давньоруськими джерелами. Церковники виступали в своїх повчаннях проти

обожнення природи, пояснюючи це незнанням істинної віри.

Кирило Туровський в середині XII століття радів, що язичницьке обожнення різних розділів природи вже минуло: “Не нарекутся богом стихии, ни солнце, ни источники, ни древа” [2,58], але, як показує етнографія, всі ці архаїчні культури дожили в тому чи іншому вигляді до XIX-XX ст.

Б. Рибаків стверджує, що обожнювання природи іде по двох лініях: по-перше, культу небесних сил, включаючи і вогонь, а по-друге, культу рослинного начала, нерозривно пов’язаного з водою [4,329]. Через усі джерела XI-XII ст. проходить опис основних слов’янських молитв, як молитв звернень до природної води (річок, озера, джерела) заради своєчасного дарування води небесної - дощу. Якраз це засвідчує слов’янський аграрно-магічний календар IV н.е., точні терміни молін про небесну воду чотири рази протягом літа і молін “о ведре” на передодні жнив [4, 245-247].

Світ давніх слов’ян складався з чотирьох частин: землі, двох небес і підземно-водної стихії.

У східнослов’янському фольклорі: в календарно-обрядових піснях, загадках, прислів’ях спостерігається послідовне розміщення тем від космологічних до природно-земних та від них до побутово-предметних. Відповідно частинами природи у світогляді наших пращурів були космос, земна природа та людина.

Про уявлення східних слов’ян про будову світу ми можемо дізнатися з культової скульптури так званого “Збруцького ідола”, знайденого 1848 р. біля м. Гусятин (копія його стоїть на Софійській площі).

Груба кам’яна скульптура має вигляд стовпа з чотирма сторонами. Чотири лики язичницького бога вкриті однією шапкою, що робить ідола схожим на фалічний символ типових фракійських герм, присвячених Гермесу. До речі, на цій території і до слов’янського розселення споруджувались подібні, але більш примітивні ідоли, можливо, фракійським населенням. По вертикалі пам’ятка ділиться на три частини. Верхня, що за розміром займає половину всієї пам’ятки, зображує чотирьох богів “верхнього світу”. Середня частина - наш, людський світ, тут зображені чоловічі і жіночі фігурки, що тримаються за руки в ритуальному хороводі. “Нижній світ” репрезентований одним богом, який стоїть навколішках і тримає на собі всю споруду.

Найменше сумнівів викликає “нижній світ”: зображення одностайно розшифровується як Велес, що втілює силу предків, на яких тримається порядок у людському суспільстві. Завдяки позиції Велеса можна визначити передню і задню частини пам’ятки, але ми, на жаль, не знаємо, як він був орієнтований за частинами світу.

На передньому боці збруцького ідола - жіночий персонаж з рогом достатку в руках. Припускають, що це - зображення великої Матері-Макоші. Лівий бік містить зображення кінного й озброєного бога, треба

думати, Перуна. На правому боці - жіноче зображення з обручкою в руках. Б.Рибаків вважав, що це Лада, богиня весни. Персонаж на задньому боці не ідентифікований.

Головне полягає в тому, що шукати, де хто зображений, не має звичного сенсу. Бог єдиний в тому розумінні, що він ніби дерево, бо всякий порядок виділяє верх, середину і низ; ніби стовп з чотирма сторонами; ніби гора - все це і є ідеал порядку. Кожен бог - радше певна сила чи сукупність функцій, тому його можна змальовувати по-різному, навіть уподібнюючи якійсь незвичайній людині. Багатобожжя означає терпимість до різних богів, здатність поклонитися кожному з них по-своєму, адже кожен бог по-своєму корисний. Отже, збруцький ідол дає цілу космологічну систему, що склалась до IX століття.

Слов’янському політеїзму притаманні також уявлення про ієрархію надприродних сил. Ця засаднича ознака теїстичного була породженням і утвердженням реально існуючої соціальної ієрархії, чого не знали демоністичні образи в добу їхнього формування. Саме під дією цього фактора численні боги- “господарі”, кожен з яких опікував певні родоплеменні об’єднання, відтісняються на другий план володарями природи й суспільності – богами неба, землі, плідності.

Отже, характерною рисою світогляду стародавніх слов’ян було не просто і не стільки прийняття певної догми (уявлень), а пошуки на цій підставі шляхів і засобів єднання кожного з природою.

Світ давнім слов’янам уявлявся таким:

- природа жива, і кожній природній стихії відповідають певні боги і божки;
- світ – складне ціле, що складається з чотирьох частин: землі, двох небес і підземно-водної стихії;
- в природі існує циклічність, що пов’язана з рухом сонця;
- “предки” не померли, вони відходили у потойбічний світ і звідти впливали на погоду і допомагали нащадкам.

Уявлення східних слов’ян про природу, безпосередньо втілювались у трудову діяльність, духовні стосунки людей, в процес виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонович В.А. Археологические находки. Раскопки.- Чтения в историческом обществе Нестора-летописца. – Кн. 1. – Киев, 1879. – 233 с.
2. Дневник археологических исследований в Зеньковском уезде Полтавской губернии в 1906 году – М., 1911. -145 с.
3. Колчин Б.А. Новгородские древности. Резное дерево. – М., 1971. – 453 с.
4. Рыбаков Б. Язычество Древней Руси – М., 1987. -735с.
5. Седов В.В. Восточные славяне. – М.,1974. – 386 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Дяченко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів України.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ШКОЛЯРІВ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ

Оксана ЖАБОКРИЦЬКА

У статті визначаються співвідношення понять “здоровий спосіб життя” й “ціннісні орієнтації”. Розглядаються умови формування ціннісних орієнтацій школярів на здоровий спосіб життя у шкільному навчально-виховному процесі.

У сучасному суспільстві життя й здоров'я людини визначаються як найвищі людські цінності. Але, на жаль, несприятливі соціально-економічні умови сучасної України, складна екологічна ситуація, інформаційне перенасичення та інтенсифікація навчального процесу викликають тенденції до погіршення здоров'я дітей та молоді.

Статистика останніх років засвідчила суттєве зростання захворюваності серед молоді. Чисельність молодих людей з уперше в житті встановленим діагнозом туберкульоз зросла за 10 років удвічі; погіршилася епідемічна ситуація щодо ВІЛ/ СНІДу; постійно зростає кількість споживачів наркотиків, з яких молодь віком до 28 років становить 80%.

Дані Міністерства охорони здоров'я свідчать про те, що на здоров'я населення впливає багато чинників: спадковість, навколишнє середовище, соціально-економічні умови, рівень медичного обслуговування населення; але основним є нездоровий індивідуальний спосіб життя. Тому постає необхідність усвідомлення молоддю цінності здоров'я, розуміння визначальної ролі саме здорового способу життя для його збереження і зміцнення.

Проблема здорового способу життя (ЗСЖ) комплексна за своїм характером і є предметом дослідження багатьох наук. Результативна розробка педагогічного аспекту цієї проблеми можлива на основі відповідних положень філософської, соціологічної, медичної та психолого-педагогічних наук.

Розв'язання завдань дослідження потребує розуміння двох блоків понять:

- 1/ спосіб життя, здоровий спосіб життя, здоров'я;
- 2/ потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, цінності.

Останнім часом у зв'язку з посиленням уваги до проблем збереження здоров'я людей в науково-педагогічній літературі спостерігається тенденція до розуміння здорового способу життя не тільки як комплексу санітарно-оздоровчих заходів (**медико-гігієнічний підхід**), а як способу, стилю життя, форм життєдіяльності людини (**загально-науковий підхід**). Особливість його полягає в тому, що здоровий спосіб життя стосується не лише психофізіологічного але й духовного здоров'я людини і є тісно пов'язаним з поняттями “збалансований розвиток суспільства”, “екологія людини”, “гармонійне існування”, “єдність матеріально-духовної діяльності” тощо.

Вивчення проблеми здоров'я на методологічному, теоретичному й практичному рівнях узагалі й формування здорового способу життя зокрема висвітлені у вітчизняних і зарубіжних працях

філософів і культурологів: В. Казначеева, В. Клімової, Є. Спірна, І. Фролова; психологів: В. Леві, А. Маслоу та ін.; медиків: М. Амосова, Г. Апанасенка, Т. Бойченко, В. Войтенка, М. Гончаренко, Ю. Лисицина, І. Муравова, В. Петленка та ін.; сучасних педагогів: С. Волкової, О. Дубогай, Г. Зайцева, В. Оржеховської, Л. Татарнікової та ін.. Аналіз літератури дозволив визначити здоровий спосіб життя як таку життєдіяльність людини, що базується на принципах розумної організації життя, гармонійної єдності фізіологічних, психічних та духовних функцій людини і тим самим забезпечує можливість збереження і зміцнення здоров'я, продуктивного життя, досягнення активного довголіття. На основі даного визначення можна виділити суттєві ознаки даного поняття:

- певні форми матеріальної і духовної життєдіяльності людини;
- повноцінне виконання людиною соціальних та побутових функцій;
- збереження і зміцнення здоров'я.

Значна увага надається в науці дослідженню чинників, що суттєво впливають на процес формування здорового способу життя, серед яких виділяють об'єктивні та суб'єктивні.

До об'єктивних чинників належать:

- передумови для ведення здорового способу життя (організація раціонального харчування, умови для занять фізичною культурою, відпочинку, що належать до сфер матеріального, виробничого, сімейно - побутового і духовного життя;
- сприятливе середовище існування (повітря, вода, ґрунт), безпечні умови праці;
- економічні та інші стимули, а також інші фактори, що зумовлюють потребу людини дотримуватись здорового способу життя;
- стан процесу пропаганди здорового способу життя.

До суб'єктивних чинників належать:

- спадкова біологічна основа;
- психічні почуття, установки;
- стереотипи мислення і свідомості;
- національний менталітет;
- спрямованість поведінки [2].

Останнім часом деякі автори, розкривають зміст здорового способу життя дещо ширше, включають до його структури не тільки конкретні форми життєдіяльності, але й систему ціннісних орієнтацій, інтереси, моральні установки, потреби, цінності та об'єктивні суспільні умови, спрямовані на оздоровлення людини [1].

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної, медичної та валеологічної літератури дає підстави стверджувати, що питання формування ціннісних орієнтацій,

виховання ціннісного ставлення школярів до свого здоров'я не вивчені належним чином. Тому *метою нашого дослідження* є визначення принципів та педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій підлітків на здоровий спосіб життя у шкільному навчально-виховному процесі.

У психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій розроблялась у працях Б. Ананьєва, І. Бєха, Л. Божович, Г. Костюка, О. Кононко, А. Леонтьєва, І. Кона, С. Рубінштейна, Л. Фрідман та інших, у яких сформульовані поняття цінностей, ціннісних орієнтацій, визначено їх сутність, структуру, компоненти. Обґрунтовано ієрархічну будову цінностей суспільства і особистості, з'ясовано механізм їх формування.

Згідно сучасного наукового тлумачення, ціннісні орієнтації – це фіксована у психіці індивіда і соціально зумовлена спрямованість на цілі та засоби діяльності у якихось сферах [3]. Це важливий елемент внутрішньої структури особистості, який закріплений життєвим досвідом індивіда, сукупністю його переживань. Ціннісні орієнтації відмежовують значуще, суттєве для даної людини від несуттєвого. Сукупність усталених ціннісних орієнтацій утворює свого роду вісь свідомості, певний поведінковий план, який забезпечує стійкість особистості, наступність певного типу поведінки і відображає спрямованість її потреб та інтересів, внаслідок цього, ціннісні орієнтації виступають важливим чинником, що зумовлює мотивацію дій та вчинків особистості [4]. Ціннісні орієнтації людини формуються на основі її потреб, мотивів, переконань

Серед дослідників, які вивчали проблеми формування цінностей, ціннісних орієнтацій школярів В. Дзюба, Г. Жирська (формування гуманістичних цінностей); Ж. Омельченко, Л. Рубашевська (формування загальнолюдських цінностей); Т. Коновалова, О. Турянська, Н. Фролова (формування ціннісних орієнтацій молоді).

Дослідження шляхів ефективного формування у особистості певної якості потребує чіткого уявлення про її структуру, тобто визначення основних компонентів та їх взаємозв'язків.

Вчені виділяють в структурі ціннісних орієнтацій три компоненти, які узагальнено можна представити так:

- когнітивний – система засвоєних особистістю “соціальних знань”: понять, правил, оцінок, норм, переконань, поглядів, вірувань, цінностей.

- емоційно-мотиваційний – мотивація, особистісний смисл цінності, що викликає і закріплює в учнів позитивні емоції, інтерес, бажання і як наслідок формує стійке прагнення дотримуватись певних норм та правил.

- поведінково-діяльнісний – готовність практично діяти у напрямі того ставлення до об'єктів, яке пов'язане з когнітивним та емоційним компонентами та сукупністю відповідних прийомів діяльності, вміннями та навичками.

Аналіз літератури дозволив охарактеризувати поняття “ціннісні орієнтації особистості на здоровий

спосіб життя” як психологічну спрямованість (установку) на розумну організацію власного життя, єдність психофізичних і духовних функцій, що максимальною мірою зберігає і зміцнює здоров'я і є основною умовою забезпечення нормального розвитку, продуктивної життєдіяльності людини в гармонії з суспільством і природою.

Виходячи з теоретичних засад, висвітлених вище, мети дослідження та сутності ціннісних орієнтацій особистості на здоровий спосіб життя, нами сформульовано педагогічні принципи, що мають визначальну роль у їх формуванні:

- особистісне зорієнтування, підпорядкування технологій формування ціннісних орієнтацій підлітків на ЗСЖ меті формування цінностей особистості (природа, людина, її життя та здоров'я);
- урахування психологічного механізму утворення ціннісних орієнтацій особистості загалом, таких його структурних ланок як потреби, інтереси, мотиви, прагнення.

Оскільки зазначені принципи спрямовані на досягнення мети формування ціннісних орієнтацій школярів на здоровий спосіб життя, то й сформульовані на основі цих принципів педагогічні умови, взаємодоповнюють одна одну у досягненні поставленої виховної мети.

Педагогічні умови ми розуміємо як положення, що визначають сутність процесу формування ціннісних орієнтацій школярів на здоровий спосіб життя та зумовлюють характер педагогічного впливу на школярів. Як і будь-який виховний процес, формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя у школярів включає такі структурні компоненти: суб'єкти процесу – вихователь і вихованці, взаємодія між ними (технологія), яка здійснюється через відповідний виховний зміст і передбачає комплекс цілеспрямованих виховних впливів, які разом забезпечують досягнення виховної мети. Педагогічні умови мають впливати на ці складові, на процес у цілому.

Виходячи з мети дослідження нами визначено чотири основні педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя.

1. Комплексний вплив на учнів засобами чотирьох сфер (шкільні навчальні предмети, позакласна виховна робота, залучення фахівців та громадськості, оздоровлення шкільного та домашнього середовища).

2. Збагачення змісту виховання фізичним, психічним та духовними аспектами здорового способу життя, варіативність та диференціація за інтересами учнів.

3. Використання методики, яка базується на принципі особистісно зорієнтованого виховання і враховує механізм формування ціннісних орієнтацій особистості.

4. Відповідна підготовка педагогічного колективу школи до цього процесу на основі науково обґрунтованого диференційованого підходу.

Перша умова стосується *комплексного характеру процесу виховання*. Комплексний виховний вплив передбачає наступні сфери:

1/ навчальні предмети (біологія, фізичне виховання, валеологія, охорона життя та здоров'я, інші предмети гуманітарного та природничого циклів). Збагачення змісту цих предметів соціально-психологічними, екологічними та гігієнічними аспектами збереження та формування здоров'я дає можливість збагатити знання підлітків даними про здоровий спосіб життя;

2/ позакласну виховну роботу, метою якої є не тільки поглиблення знань школярів, розширення сфери їхнього спілкування, але й практичне залучення до діяльності, яка спрямована на розвиток умінь та навичок здорового способу життя (факультативи, гуртки, виховні години, та ін. заходи);

3/ участь фахівців і громадськості у навчально-виховному процесі зумовлена специфікою проблеми збереження здоров'я та недостатньою компетентністю вчителів з відповідних питань (заклади медичного та екологічного профілю, психологічні служби, молодіжні організації). Це сприяє збільшенню кількості суб'єктів виховного впливу, підвищує рівень інформованості школярів;

4/ організаційні заходи, спрямовані на перетворення шкільного та домашнього середовища відповідно до вимог здорового способу життя (режим праці та відпочинку, дотримання санітарно-гігієнічних умов, фізкультурно-оздоровча робота, створення приміщень оздоровчого впливу).

Такий комплексний виховний вплив на потребнісно-мотиваційну та емоційно-вольову сфери школярів має забезпечити потрібну корекцію відповідних психологічних структур особистості.

Друга педагогічна умова характеризує удосконалення змісту виховання. Зважаючи на недостатність знань школярів про здоровий спосіб життя та байдуже ставлення багатьох із них до свого здоров'я, зміст виховання має нести пізнавальне та емоційне навантаження, достатнє, щоб привернути увагу учнів до проблеми здорового способу життя, актуалізувати потребу в ньому, здійснити корекцію ставлення та розвинути позитивну мотивацію стосовно дотримання здорового способу життя.

Оскільки серед учнів є різні групи за станом психофізичного здоров'я, розвитку психологічних структур, пов'язаних із ціннісними орієнтаціями, рівнем знань про здоровий спосіб життя ставленням до здоров'я, то педагогічний вплив на школярів має бути диференційованим, особистісно зорієнтованим, а методика формування ціннісних орієнтацій школярів на здоровий спосіб життя – варіативною. Виховна методика орієнтації школярів на ЗСЖ як методика загалом передбачає послідовні цілеспрямовані дії суб'єктів, що справляють вплив, та відповідно організовані ними дії виховуваних, що разом забезпечують досягнення визначеної виховної мети. Згідно з виділеними принципами, виховний процес підпорядкований меті формування цінностей особистості і його дієвість залежить від забезпечення

наступності та врахування психологічного механізму формування ціннісних орієнтацій. Виходячи з цього виділено послідовні етапи формування відповідної якості:

- валеологічний аналіз і самоаналіз підлітками різних компонентів здоров'я та індивідуальних особливостей розвитку особистості з урахуванням способу життя;
- корекція виявлених порушень з боку компонентів здоров'я у підлітків та їхнього ставлення до здорового способу життя від байдужого до зацікавленого;
- актуалізація потреби підлітків до формування здоров'я;
- розвиток мотиваційно-сміислової сфери та орієнтація підлітків на здоровий спосіб життя.

Відповідно до вимог особистісно орієнтованого виховання та враховуючи основні потреби підлітків у самопізнанні ми вважаємо, що ефективно формування ціннісних орієнтацій підлітків на ЗСЖ можливе за умов пошуку та вдосконалення методів, основними з яких можуть бути:

- тестування та анкетування на визначення свого характеру, стану здоров'я;
- повідомлення учням результатів їх комплексного медичного обстеження;
- ігрова діяльність (інтелектуально-рухливі, рольові ігри, народні рухливі, колективні творчі ігри);
- соціально-психологічні тренінги;
- евристичні бесіди з елементами диспуту, дискусії;
- дослідно-експериментальні методи;
- аналіз сімейно-побутових умов на відповідність санітарно-гігієнічним нормам;
- розв'язання проблемних ситуацій (визначення власної позиції, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків);
- моделювання елементів здорового способу життя для себе та членів своєї сім'ї;
- методи самовиховання (самопізнання, складання програми самовиховання, саморегуляція – аутогенне тренування, настанови тощо).

У зв'язку з тим, що цілеспрямований виховний вплив здійснюють ряд суб'єктів (адміністрація школи, вчителі, шкільний психолог і соціолог та інші), їх підготовка до цієї роботи повинна здійснюватися на основі наукової організації праці і передбачати диференційований підхід. У цьому випадку, кожний із них досягне необхідної науково-методичної та особистісної готовності до формування в учнів здорового способу життя. Для досягнення працівниками школи скоординованості дій у формуванні ціннісних орієнтацій школярів на здоровий спосіб життя пропонуються наступні форми підготовки колективу школи: розширена педагогічна рада, засідання психолого-педагогічних семінарів, лекції фахівців; загальні батьківські збори та класні

збори; круглі столи, семінари, батьківський лекторій, індивідуальні консультації.

Усі зазначені умови разом спрямовані на досягнення якісних змін розвитку особистості, що передбачає усвідомлення школярами цінності здоров'я та його особистісного значення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мартиненко А.В., Валентик Ю.В., Полесский В.А. и др. Формирование здорового образа жизни молодежи. – М., 1988.
2. Подходы к изучению реального образа жизни. Пути формирования здорового образа жизни: Методическое пособие

/ Под ред. Н.Ф. Борисенко, Т.М. Бородюк, Н.Л. Загоруйко.- К., 1991.

3. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. – К., 1987.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., – 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жабокрицька Оксана Валентинівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: особистісно орієнтований підхід і валеологічне виховання школярів; педагогічні технології, що зберігають здоров'я.

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ І КОЛЕКТИВУ У ПОГЛЯДАХ ЗАСНОВНИКА ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА

Сніжана ЖУРАВЛЬОВА

На початку ХХ століття у розвинених країнах Західної Європи та США з'являється ряд нових концепцій виховання, які, у своїй сукупності, склали якісно нову теоретичну базу розвитку освіти. Педагогічні орієнтири попередньої епохи - спенсеріанство, гербартіанство, клерикальна педагогіка перестали відповідати вимогам суспільства, оскільки спиралися на жорсткі авторитарні методи управління процесом формування особистості. Суперечності між традиційною шкільною практикою виховання і навчання та новими вимогами, що висувалися до них у суспільстві, загострювалися все більше, оскільки усталена, стандартизована освітня модель, яка склалася наприкінці ХІХ століття, не могла відповідати практичним функціям школи, що значно ускладнилися, стали більш різноманітними.

На ґрунті пошуку нових ідей і методів розпочався довготривалий процес розвитку педагогічних теорій і систем, характерним для якого була розробка нових підходів до практичних і теоретичних проблем виховання й освіти. Людство, яке на той час пережило багато політичних, воєнних, економічних погрясінь, пройшло тривалий і суперечливий шлях розвитку, врешті дійшло до висновку, що найвищою цінністю на Землі є людина, особистість якої є самоцінною і неповторною. Ці загальні тенденції гуманізації суспільства, звичайно, не могли залишити осторонь широкі кола громадськості, вони торкнулися усіх, кого хвилювали проблеми виховання і навчання майбутніх поколінь. „Гуманістичні ідеї, пов'язані з розумінням людини як частини природи і самоцінності її особистості, з вимогою повного задоволення її „земних” потреб, зокрема і потреби в реалізації характерних для індивіда здібностей і можливостей, стали основою провідної світоглядної орієнтації прогресивних громадських рухів” [5, 10].

Ідеї реформування освітньої системи, впровадження певних інновацій, бажання удосконалювати існуючі методи і прийоми виховання та навчання супроводжували розвиток педагогічної науки впродовж багатьох століть. Тому не дивно, що

сучасний етап розвитку педагогічної науки в Україні також характеризується інтенсивними пошуками якісно нових концепцій і технологій, впровадження яких здатно було б оновити зміст шкільної освіти в цілому. Звичайно, що ці інновації мають відповідати вимогам нового часу, повинні формувати планетарний світогляд, екологічне інтегроване мислення сучасної молоді.

Проникнення освітніх ідей Заходу надають підстави для їх всебічного вивчення з метою впровадження в практику української освіти найкращих світових зразків, що мають глибоке коріння європейського гуманізму і демократії.

Вальдорфська педагогіка займає особливе місце серед розмаїття концепцій і технологій, які мають інноваційну спрямованість, оскільки вона являє собою педагогічну традицію, що реалізується в Європі і за її межами вже майже впродовж 100 років. Практичний досвід і потенціал цієї технології безперечний, над її науковим вивченням і обґрунтуванням працюють науковці у різних країнах, що дає підстави говорити про її інтернаціональність. У Німеччині, на батьківщині цієї технології, інтерес до неї науковців не згасає: в університетах читають курс по вивченню вальдорфської педагогіки, захищаються дисертаційні роботи, журнал „Шпігель” і наукове видавництво „Бельц-ферлаг” згуртували навколо себе відомих педагогів-професорів і спеціалістів у галузі вальдорфської педагогіки і регулярно проводять на своїх шпальтах обговорення гострих питань, які стоять перед сучасною школою, з метою з'ясування шляхів вирішення наболілих проблем.

Окрім наукових статей з наступними назвами „Вальдорфська школа як педагогічний імпульс”, „Вчимося у вальдорфської педагогіки”, „Завдання школи у сучасному світі” ці видання регулярно друкують надзвичайно теплі і вдячні спогади колишніх учнів вальдорфської школи, серед яких є політики, митці, вчені, службовці. Усі ці люди вважають вальдорфську педагогіку кращим внеском своєї країни у скарбницю світової педагогічної думки.

Перша вальдорфська школа була заснована в німецькому місті Штутгарт у 1919 році за ініціативою робітників сигаретної фабрики Вальдорф-Асторія, у якій повинні були виховуватися і навчатися їх діти. У найкоротший термін ідея створення таких „материнських шкіл” була підтримана ентузіастами в інших європейських країнах. Педагоги-практики одразу відчували, що вальдорфська система здатна на загальній ідейній основі розвивати і навіть збагачувати національно-культурні та індивідуальні особливості будь-якої країни. Зрозумілим є те, що вальдорфська педагогіка не є явищем німецьким, ні навіть європейським, оскільки протягом ХХІ століття вона перетворилася на культурний рух загальнолюдського значення, який набув особливої актуальності саме у наш час. Вальдорфські навчальні заклади пов'язані єдиною гуманістичною ідеєю, мають на меті виховання цілісної, всебічно розвинутої, вільної особистості, але кожна вальдорфська школа, в залежності від того у якій країні вона розташована, має своє індивідуальне обличчя і ні в якому разі не вступає у конфлікт з національними та релігійними традиціями, а, навпаки, є тим культурним осередком куди приходять люди не байдужі до дітей, місцем, де завжди відбувається щось цікаве.

В українських психолого-педагогічних джерелах також досліджувався педагогічний феномен вальдорфської школи, окремі аспекти її організації, сутність її ідей. Найбільш відомими у цій галузі є дослідження О. Іонові, О. Папач, В. Пікельної, Н. Абашкіної, Л. Масол, А. Пінського, А. Агафонова. За останні роки ідеї вальдорфської педагогіки досить швидко розповсюджуються в Україні. Майже в усіх обласних центрах країни працюють приватні і державні школи вальдорфської орієнтації, відкриті дитячі садки, діють експериментальні класи у загальноосвітніх школах з елементами вальдорфської педагогіки.

Привабливим для освітян України є те, що в центрі уваги вальдорфської системи знаходиться виховання цілісної особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, є здатною до саморозвитку і самоактуалізації. Це є надзвичайно важливим після багатьох років засилля авторитарних педагогічних методів, які руйнували внутрішню свободу особистості. Важливим є також те, що вальдорфська педагогіка, яка знайшла своє практичне втілення у діяльності першої школи у Штутгарті, вже тоді містила у собі усі ті загальні ідеї, які характеризують її і у наш час. Наведемо основні ідеї і принципи вальдорфської педагогіки:

- природовідповідність: розвиток дитини відбувається за передбаченою природою програмою; втручання в цю програму шкодить дитині;

- вікова орієнтація навчального плану і методів навчання: зміст навчальних завдань виходить з духовних потреб кожної вікової групи і одночасно слугує духовно-душевному розвитку кожного учня;

- вільне виховання та навчання без застосування антипедагогічних методів насилля і примусу; свобода як засіб виховання, акцент на виховання не тільки зовнішньої, а й внутрішньої свободи;

- закріплення за класом одного вчителя, який викладає усі предмети з першого до восьмого року навчання; у співдружності з педагогічним колективом і батьками він вибудовує весь процес навчання, несе відповідальність за усі сторони життєдіяльності учнів у ввіреному йому класі;

- цілісне формування особистості. Звернення до людини як до духовної істоти. Орієнтація на виховання духу, душі і тіла. Як зазначав сам Рудольф Штайнер: „Отже, людина є громадянином трьох світів. Своім тілом вона належить до світу, який здатна сприйняти за допомогою свого тіла; у своїй душі вона будує власний, неповторний за своєю індивідуальністю світ; через дух перед людиною розкривається світ, який вище обох попередніх світів” [1, 21];

- спільне навчання і виховання хлопців і дівчат, а також відсутність поділу за соціальними ознаками;

- відміна традиційного оцінювання навчальних успіхів учнів, оскільки така систематизація, впровадження тотального контролю істотно обмежують свободу особистості. Таким чином, школа перестає бути місцем сортування і селекції дітей, а, навпаки, кожен має змогу розвиватися у відповідності з власними індивідуальними особливостями. Оцінку замінює розгорнута письмова характеристика з боку вчителя і батьків, що є справжньою ознакою демократичності навчально-виховного процесу і до того ж залишає дитині місце для розвитку і подальшого зростання;

- введення особливої „гігієнічної організації навчання”: орієнтація на природні ритми людини; викладання предметів методом „занурення”, протягом 3-4 тижнів проходить викладання усього річного матеріалу з даного предмета, а потім тільки повторення і закріплення. Це дозволяє вчителю послідовно і органічно викладати матеріал;

- терапевтичний аспект школи і педагогіки в цілому. У школі постійно працює лікар: він викладає, обстежує дітей, залучається до участі у вчительських конференціях;

- колегіальне самоуправління школи вчителями, відсутність посади директора. Співпраця педагогічного колективу з батьками з метою поліпшення ефективності виховання і навчання;

- особливий акцент на естетичному і трудовому вихованні протягом усього терміну перебування в школі. Обов'язкова присутність художнього елемента викладання на уроках з будь-якого предмета. Переконання, що саме через різноманітну художньо-практичну діяльність формуються позитивні моральні уявлення і вольова культура учня. У багатьох працях вченого можна знайти висловлювання з цього приводу, оскільки він був впевнений, що „нашій сучасності, нашій культурі необхідно вдихнути душу і дух у справу освіти, бо сама людина - це жива і

духовна істота. Необхідно, щоб художній елемент повсюдно пронизував світ і людину” [3, 45];

- духовна спільність викладача з учнями.

Реалізація на практиці педагогіки дружніх взаємин;

- індивідуалізація процесу виховання і навчання.

Гуманне ставлення і повага до особистості, яка є самоцінною і має своє призначення у світі. Передумання індивідуального виховання груповому.

Гармонійна система прийомів і засобів вальдорфської педагогіки свідомо працює на розкриття самоцінного, неповторного „Я”. У глибоко індивідуальному, принципово особистісному світогляді самого Р. Штайнера колективні форми людської свідомості завжди ототожнювалися з нещадними тоталітарними системами, що нищать свободу особистості, перетворюючи людей, для власних ідеологічних потреб у сліпий, жорстокий і водночас беззахисний натовп, що здатен на будь-які безглузді вчинки і врешті сам себе призводить до загибелі.

Практика існування вальдорфської школи протягом багатьох десятиліть доводить, що тільки індивідуальний підхід до особистості дитини є найбільш ефективним шляхом до розуміння її психічних особливостей, розкриття і розвитку її потенційних можливостей, здібностей і творчих сил. І навпаки, відсутність інтересу до особистості учня, прагнення виховувати усіх на один манер, заперечення існування індивідуальних інтересів, запитів і врешті-решт можливостей, призводить до згубних наслідків. Тому дуже важливо під час виховання уникати поверхнево-гордовитих суджень, що вихователі здатні будувати людину так, як їм потрібно, так би мовити на замовлення. Головними для педагогів повинні бути не їхні власні судження і уподобання, а сама дитина, її здоровий і гармонійний розвиток, дотримання принципу свободи у вихованні.

Яким же чином дитина має засвоювати норми моральної поведінки, якщо вчитель не дає для наслідування один і той самий „бездоганний” ідеологічно нормований взірець і не використовує при цьому таких звичних для авторитарної педагогіки методів механічного натаскування і заучування? Вальдорфські методи засновані на тому, що педагог нічого не нав’язуючи, не примушуючи дітей творити тільки його волю всупереч їхнім власним побажанням, наочно демонструє взірець поведінки найвищого гатунку, водночас створюючи позитивне ставлення до нього, організовує діяльність учнів таким чином, щоб вони почали із задоволення, навіть непомітно для себе, повторювати, копіювати цей взірець. Поступово діти повинні при звичаїтися до такої форми поведінки, а вже згодом прийде усвідомлення необхідності і корисності саме такої лінії.

Така діяльність педагога створює дітям умови для дій відповідно до моральних норм і правил поведінки та забезпечує набуття практичного досвіду колективних стосунків. Але вальдорфські педагоги, які вважають уміння зрозуміти партнера і здатність корегувати свої вчинки з урахуванням інтересів і

думок інших людей одними із важливих у сучасному суспільстві якостей людини, все ж таки заперечують звичні для нас методи колективного виховання.

Сам Штайнер був упевнений, що прагнення виховувати дитину не заради неї самої, а для будь-якої колективної спільноти обов’язково зазнає поразки, оскільки пригнічена, невилітна, психічно зруйнована особистість ніколи не зуміє реалізуватися у житті і врешті не зуміє бути корисною для того ж колективу, для якого вона нібито виховувалася.

Після 1917 року, разом із встановленням тоталітарного більшовицького режиму у новоствореному Радянському Союзі, у країні під назвою „загальноосвітньої” функціонувала однобічна і недосконала за системою політехнічна школа, яка вирішувала суто спеціальні завдання, що були поставлені перед нею державою і суспільством. У такій школі людина розглядалася у якості засобу для досягнення цілей держави і суспільства. Прагнення сучасного українського суспільств ХХІ століття направлене на зміну цієї системи уявлень про людину як засіб, а це погребує перебудови шкільної освіти на гуманній, загальнолюдській основі. У цьому контексті проблеми особистості і колективу, співвідношення цих понять у системі сучасної освіти також набувають великого значення.

Впродовж тривалого часу радянські ідеологи замовчували той факт, що після приходу до влади у Німеччині націонал-соціалістичної партії, вальдорфські школи були одразу ж заборонені як непотрібні і навіть шкідливі. Правда полягала у тому, що гуманістична педагогіка Р. Штайнера, яка постійно боролася за людину, її гідність, дотримання прав і свобод, стала непотрібною у суспільстві, де усі повинні були однаково мислити, відчувати, переживати, де на усіх була одна єдино вірна точка зору. Рудольф Штайнер, який під час Першої світової війни запропонував власну програму соціальної перебудови суспільства згідно з новими сучасними вимогами, ще раз показав себе супротивником держави, що побудована на принципах будь-якої нерівності, натомість вчений підкреслює культурно-духовну спільність народів Європи і наголошує на тому, що духовна і культурна сфери не повинні знаходитися під контролем і управлінням держави, оскільки у цьому випадку не можна уникнути утиску свободи. Тільки дотримання свободи особистості є ознакою розвитку країни, якщо цього немає інші показники нічого не варті. Вчений вважав, що те, що закладено в соціалізмі як тиранія, стане особливо відчутним у галузі виховання і навчання.

Звичайно, такі погляди торкалися не тільки потворних явищ фашизму і расизму, вони засуджували усі держави, де панували тоталітарні режими. До цього додавався той факт, що у 1904 році Р. Штайнера було усунено від роботи у школі для робітничого класу, заснованої К. Лібкнехтом, за немарксистську орієнтацію викладання. Цього було достатньо для того, щоб постать вченого не з’являлася на радянському педагогічному просторі, а до

створеної ним педагогічної системи надовго приклеївся ярлик фашистської, окультистської, містично-релігійної.

Дійсно, що штайнерівська педагогічна система спирається на створену вченим експериментальну „духовну науку”- антропософію, за допомогою якої Р. Штайнер прагнув довести, що людина істота не тільки фізична, а й духовна. Пізнання вищих світів не є чимось особливим, а може бути доступним для кожного за умов самовдосконалення і духовного зростання. Людина є носієм прихованих духовних сил, що закладені в ній від народження, а завдання педагогіки полягає у тому, щоб допомогти їй розкрити і розвинути свої сили та здібності. Таким чином, торкатися до дитячої душі треба з повагою і благоговінням до її глибоко індивідуального та неповторного внутрішнього світу. Сам учений зазначав: „Якщо ми прийняли учня чи дитину, керуючись відчуттям релігійного почитання, і навчаємо її з любов'ю - ми на вірному шляху до того, щоб відчутти в ній вільну істоту. Ми не намагалися зазіхати на дух дитини, але підготували момент його пробудження до самостійності” [4, 27]. До цього переконання Р. Штайнер підходив протягом життя і розроблена ним система виховання і навчання мала глибоке філософське підґрунтя.

Вчений був упевнений, що для сучасної цивілізації необхідним є оволодіння духовним пізнанням, яке було б здатне подолати односторонність матеріалістичного світогляду. У розвитку такого духовного пізнання вчений вбачав вихід з тупика, у якому опинилося людство. При цьому він постійно підкреслював, що створена ним наука антропософія має не тільки змоглядний характер, а й здатна вирішувати практичні питання. За допомогою антропософії вчений намагається відшукати засоби і методи пізнання навколишнього світу і внутрішнього світу людини.

У антропософії необхідно шукати і особливості розуміння Р. Штайнером проблем особистості і колективу. Людська індивідуальність сприймається вченим як унікальний феномен, оскільки головна загадка життя людини полягає у індивідуальності її біографії. Цей феномен має прояв в усьому подальшому розвитку життя людини, у її здібностях, інтересах, у всьому тому, що не може бути успадкованим. Завдання людини полягає у збереженні своєї індивідуальності протягом життя, у розкритті своєї особистісної сутності, у тому, щоб здійснювати свій неповторний шлях. Усі люди обдаровані по-різному, в природі не буває повторів, тому не можна говорити про формування, а точніше штампування однакових особистостей, з однаковими інтересами, прагненнями і уподобаннями.

З цих переконань і бере початок загальна орієнтація на індивідуальний розвиток кожного учня, і на відміну від прибічників колективного виховання, вальдорфці навпаки вчать дитину не загубитися у натовпі, вміти відстоювати свою думку навіть тоді, коли вона не збігається з думкою більшості. Уся

вальдорфська система, з дитячого садка і до закінчення школи, крок за кроком вчить людину розкривати у собі те найкраще, що в ній закладено від народження Богом. Багато педагогів поділяли точку зору Штайнера, зокрема Ш. Амонашвілі ідею гуманної педагогіки пов'язував з гуманним уявленням про „небесне походження душі” і про те, що у кожній народженої у світ людини є своє особливе завдання [7, 5].

У досягненні своїх цілей вальдорфські педагоги ніколи не використовують антипедагогічних методів примусу і насильства, діють обережно, уникаючи зайвого підштовхування і форсування, постійного порівняння однієї дитини з іншою, що призводить до душевних травм у одних і водночас виховує лицемірство та егоїзм у інших.

Звичайно, що основними у вальдорфській школі є все-таки групові форми роботи з дітьми, але й тоді викладач навчає кожного учня, не зважаючи на реакцію загалу, концентрувати душевні і вольові сили на власних внутрішніх відчуттях. До того ж сам термін „колектив” не вживається у педагогічних працях Р. Штайнера, натомість він замінюється терміном „група”, що вже само по собі вказує на істотні відмінності у розумінні сутності цієї проблематики авторитарною педагогікою і вальдорфською: немає особливої методики виховання колективу, колективних навичок, навпаки мова йде про людину як особистість - її зростання, цінність і свободу. Навіть у процесі колективно-комунікативної діяльності вчитель турбується про інтереси кожного учня, а соціальна спрямованість цієї гуманістичної системи передбачає розвиток особистісної свободи, рівності і братерства, оскільки тільки дотримання цих принципів є запорукою успішної самореалізації особистості.

Водночас Р. Штайнер ніколи не заперечував, що досвід спілкування і співпраці з оточуючими є корисним, а уміння бути толерантною і терпимою до інших є чи не найважливішою рисою світогляду сучасної цивілізованої людини. Вальдорфська педагогіка розробила цілу низку ефективно діючих прийомів і методів безболісного входження дитини у процес спілкування з іншими, яке повинно давати особистості тільки радість і натхнення. Наприклад, художньо-мистецьке і трудове виховання, на думку вченого, чи не найкраще сприяють пізнанню дитиною самої себе і, водночас, прищеплюють навички спілкування в групі. У процесі живої творчої діяльності у шкільних мистецьких колективах будь-то хор, оркестр, драматичний чи ляльковий театри формуються важливі навички колективної співпраці, оскільки отримана естетична насолода, почуття причетності до створення краси разом з іншими, створюють у дітей особливе почуття єднання, вони розуміють, що спільна робота з усіма членами колективу є необхідною заради досягнення якісного і високого результату.

У багатьох своїх працях Р. Штайнер викривав сутність усіх негативів колективного світогляду,

хибний зміст понять і положень, якими користується зазвичай авторитарна педагогіка. Він показував цілу низку можливих наслідків втрати особистістю своєї внутрішньої свободи, а, як правило, саме це і вимагається від людини при вступі до будь-якої спільноти. Людина повинна знеособитися і її власні цінності, думки і переконання мають бути замінені так званими колективними цінностями. Тому мета виховання особистості для колективу, привчання дітей з найменшого віку прислухатися до думки більшості, а вже потім одразу пристосовувати свою поведінку і свій світогляд до цієї загальноприйнятої лінії, є, на думку Р. Штайнера, абсурдною і антипедагогічною. З багатьох недоліків колективного світогляду вчений виділив наступні.

Людина відчуває себе нормально, тільки якщо вона є часткою будь-якої спільноти. У неї немає відчуття особистої відповідальності за свої вчинки, натомість хто-небудь інший направляє її дії і думки.

Людина постійно знаходиться перед необхідністю очікування реакції загалу, а вже потім пристосовує до неї свою власну поведінку. У деяких випадках людина перестає розрізняти свою точку зору і точку зору колективу, вони ніби підміняють одна одну, в інших випадках людина боляче відчуває цей дисонанс, що стає причиною душевних розладів і конфліктів з оточуючими.

Людина не може знайти свій власний шлях у житті, якщо її відірвати від колективу. Вона втрачає сенс життя, почувається самотньою і незахищеною. Людина не здатна нормально функціонувати незалежно від інших, у небезпечних ситуаціях вона втрачає спроможність автономно відчувати і мислити.

Внутрішньо вільну людину, яка поважає свою свободу і гідність, яка здатна самостійно аналізувати і мислити, важко примусити до дій, що суперечать здоровому глузду, є антигуманними і неморальними, натомість натовп дуже легко повернути до таких дій.

Після вищевказаного можна зробити висновок, що багато проблем сучасності існують тому, що люди, особливо молодь, звикли до механічного копіювання поведінки інших, не відчувають поваги до оточуючих і, у першу чергу, до самих себе. У більшості випадків, з побоювань вчинити за певних обставин не так як усі, молодь соромиться навіть добродесних і моральних вчинків, якщо такі відокремлюють їх від загалу.

Такі переконання привели Р. Штайнера до думки про те, що ступінь розвитку цілих народів можна вимірювати з огляду на здатність їх представників бути вільними, їх спроможність не перетворитися на натовп. Тобто соціальні і економічні показники є вторинними в процесі оцінки ступеня розвитку тієї чи іншої країни, оскільки саме відсутність внутрішньої свободи людей може стати найкращою підставою для виникнення тиранії, яка у своїй сутності є потворним явищем, і, врешті, з'явившись у одній державі, створює загрозу мирному і вільному існуванню всього людства. Вивчаючи довгий шлях історії людства, Р. Штайнер знаходив багато підтверджень і доказів своїм ідеям: він дійшов до

висновку, що колективний світогляд на рівні відчуття кровної спорідненості зі своїми предками дійсно був притаманний людству при первісному ладі, він продовжував жити, але в іншому вигляді за часів античності і врешті, постійно трансформуючись, увійшов у ХХ століття. Такі риси колективного світогляду і на початку ХХІ століття можна спостерігати у слабкорозвинутих народів, переважно в Азії, Африці, Латинській Америці, у той час як у більш розвинутих народів колективний світогляд з часом відмирає, поступаючись місцем індивідуальній світоглядній позиції.

Для провідних науковців і дослідників вальдорфської педагогіки це надає підстави класифікувати цю систему як одну з найупливовіших і вагомих у сучасному педагогічному просторі, особистісно зорієнтовану педагогічну технологію. З початку заснування школи у її практику увійшов особистісно-діяльнісний підхід, згідно з яким особистість виступає у якості суб'єкта діяльності, формується в процесі цієї діяльності і вільного спілкування з навколишнім світом.

Впровадження такого підходу було революційною подією у педагогічній науці, оскільки реалізація особистісно-діялісного підходу підготувала перехід школи до якісно нового рівня виховання і навчання підростаючих поколінь. Це був перехід від школи пам'яті до школи живого мислення, від засвоєння знань, які підготував і відібрав вчитель, до активної творчої діяльності, від авторитарного стилю управління цілим дитячим колективом і водночас неухаги до індивідуальності кожного учня, до гуманного мислення вчителя, який здатен бачити в дитині не учня, а людину, що розвивається. С. Соловейчик зазначає, що „для себе самої дитина - людина сьогодні, і ніякими словами її не переконати, що вона ще не людина або напівлюдина. Чим щиріше я сьогодні бачу в дитині людину, тим кращою вона буде, коли виросте” [6, 355-356]. Якщо у свідомості сучасного вчителя поняття людина і дитина не завжди ототожнюються, то на початку ХХ століття у реакційно налаштованих педагогів ця аксіома викликала подив.

Втілення цих ідей торкнулося і проблеми переходу від виховання колективного світогляду до засвоєння ідей самоцінної і глибоко індивідуальної особистості з недоторканим внутрішнім світом. Метою діяльності школи врешті стало виховання людини, яка була б здатною самостійно формувати себе, виходячи із потреб власної індивідуальності, яка б за умов реалізації гуманістичної парадигми навчання і виховання, набуває необхідного розвитку і спрямованості протягом часу перебування в школі. Р. Штайнер наполягав: „Найбільше, що можна зробити для дитини, - підготувати її до того, щоб у певний момент життя, завдяки пізнанню самої себе, вона була у змоззі досягти переживання власної свободи. Підвести до цього виховання можна лише при такому погляді на людину, який визнає право на самовизначення” [4, 60].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Штайнер Р. Теософия. Введение в сверхчувственное познание мира и назначение человека. - Ереван: Ной, 1991.
2. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. - М.: Парсифаль, 1994.
3. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. - Калуга: Духовное познание, 1992.
4. Штайнер Р. Антропология и педагогика: Пер. с нем.- М.: Парсифаль, 1997.
5. Столяренко О. Педагогічна підтримка в особистісно зорієнтованій парадигмі виховання// Рідна школа.- 2004.- №5.

6. Педагогика наших дней. - Краснодар, 1989.
7. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике.- М., 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Журавльова Сніжана Віталіївна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

Віталій ЗАВІНА

У статті запропоновані пізнавальні завдання для розвитку пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Сучасною світовою та вітчизняною педагогічною наукою, що визначила об'єктивний факт зміни освітніх підходів із знанієвоцентристської на культуурообразну, обґрунтована сутність освіти: оволодіння пізнанням як головною метою навчання. Тому важливо, щоб учитель, особливо вчитель початкових класів володів пізнавально-інтелектуальною компетентністю, що забезпечує зв'язок між зовнішнім середовищем, інтелектом, емоціями, діями через визначення необхідності і достатності обсягу інформації, на основі чого будується оцінка ситуації, прийняття рішення, самооцінка, виконання професійних дій. Розвинута пізнавально-інтелектуальна компетентність дозволяє оцінювати власний рівень розвитку інтелекту, сформованість і адекватність емоцій, усвідомленість мотивації. В цілому цей вид компетентності забезпечує цілепокладання, регуляцію, конструювання педагогічного процесу і взаємин його учасників з урахуванням світогляду педагога.

Розвиток пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів передбачає не лише засвоєння знань “про те, що” і “про те, як”, але й знань “про те, який Я”, тобто мова йде про розширення усвідомленого використання своїх інтелектуальних засобів. Проте, цей тип інформації практично мало відображений у Державному стандарті підготовки вчителя початкових класів, практично не відображений у традиційних навчальних посібниках для вищих навчальних закладів, у змісті освіти у вищій школі. Разом із тим, знання своїх власних пізнавальних властивостей є основою для розвитку пізнавальної активності, для ефективної організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, а згодом і для організації пізнавальної діяльності школярів. Така інформованість майбутніх учителів передбачає наявність системи уявлень про основні прояви інтелектуальної діяльності в цілому, а також про свої власні індивідуальні пізнавальні можливості. Крім

цього, вона передбачає, уміння оцінити слабкі і сильні сторони у роботі свого інтелекту, і на основі цього – здатність до свідомого управління своєю інтелектуальною діяльністю за рахунок використання індивідуалізованих методів пізнання і прийомів стимулювання власної інтелектуальної активності.

Для реалізації завдань розвитку пізнавальної активності, самостійності, ознайомлення студентів з інформацією про власну пізнавальну діяльність можна пропонувати введення різноманітних спецкурсів із загальною спрямованістю: “Розвиток пізнавальної активності”.

Проте, на нашу думку, не варто відокремлювати процес оволодіння студентами інформацією про власну пізнавальну діяльність від професійної підготовки, від вивчення всіх професійно-орієнтованих предметів. У кожному навчальному предметі при вивченні будь-якої теми варто формулювати завдання для студентів таким чином, щоб вони мали можливість дізнатися щось нове про свою пізнавальну діяльність, про рівень розвитку свого інтелекту, про його вдосконалення. У статті ми пропонуємо комплекс пізнавальних завдань, спрямованих на розвиток окремих компонентів пізнавально-інтелектуальної компетентності вчителя, який ми використовували у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Б.Сітарська, аналізуючи співвідношення понять “мета” і “завдання”, відзначає, що “мета реалізується конкретними завданнями різного характеру, і для реалізації певної мети потрібно багато завдань. Навчально-виховний процес – це реалізація мети через розв'язання завдань різними методами, в різних організаційних умовах, із застосуванням навчальних засобів різного характеру і відповідно до поставлених завдань навчання” [1, 69]. Отже, завдання можна розглядати як певну цілісну структуру, окремі елементи якої вимагають пізнання, проектування, обґрунтування програми дій та антиципації можливих результатів реалізації проекту, вони повинні становити певний порядок логічного і принципово правильного розв'язання. Ми пропонуємо застосовувати пізнавальні завдання, оскільки у

процесі їх виконання студенти повинні використовувати різноманітні розумові дії та операції, які спрямовані на пізнання суб'єктивного й об'єктивного педагогічного досвіду. Нами розроблений комплекс пізнавальних завдань, спрямованих на розвиток пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів, частину з яких ми пропонуємо в цій статті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє відзначити, що існують різні підходи до визначення видів пізнавальних завдань:

а) за ступенем вираження суперечності: з очевидно вираженою суперечністю, з неявно вираженою суперечністю;

б) за наявністю початкової інформації (умов протікання ситуації): із достатньою інформацією, із суперечливою початковою інформацією, із неявно вираженою інформацією;

в) за метою: на прогнозування, на оптимізацію, на рецензування, на розробку приписів, на моделювання, на формалізацію;

г) за змістом: аналогічні даній задачі, протилежні деякій даній задачі;

д) за ступенем складності: задачі-вправи, які моделюють прості ситуації і метою яких є відпрацювання окремих дій і операцій, та задачі-проблеми, що моделюють складні, багатофакторні ситуації і метою яких є формування умінь аналізувати, проектувати і реалізувати систему педагогічних дій;

е) за рівнем пізнавальної діяльності: репродуктивні, репродуктивно-проблемні, проблемні;

є) за ступенем загальності: загальні, середнього рівня загальності, конкретні.

Після детального аналізу видів завдань можна стверджувати, що як і в межах конкретних категорій, так і в середині їх, межі між завданнями є нечіткими. Найчастіше одні завдання переходять в інші. Цей поділ є досить суб'єктивним і здебільшого залежить від того, як його бачить і розуміє суб'єкт.

Наводимо приклади декількох видів завдань, які ми використовували у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Зміст завдань будувався таким чином, щоб кожне з них сприймалося як завдання з логічним навантаженням, містило необхідність рефлексії своєї пізнавальної діяльності, її самооцінку.

Завдання на реконструкцію. Це завдання вимагає навичок логічного мислення та дедукції. Завдання полягає в продовженні заданої послідовності подій, однак при суттєвому обмеженні: до поставленої мети повинен вести переконливий ланцюжок подій, пов'язаних між собою чіткою послідовністю подій. Робота, яку виконує група, нагадує працю письменника, що окреслив головних персонажів, змалював початок і кінець подій, а потім шукає найкращий варіант заповнення заданої схеми твору. Це завдання можна запропонувати, наприклад, при вивченні теми “Професіограма вчителя початкових

класів” у курсі “Вступ до педагогічної професії” у такому вигляді: спроектувати кілька різних сценаріїв можливого перебігу заданої події. Початкова сцена: мама Олена Петрівна просить свою доньку, ученицю дев'ятого класу, Світланку пояснити сусідці, учениці третього класу, Іринці, як розв'язувати складені задачі. Кінцева сцена: Світланка через рік повідомляє мамі, що вона не буде вступати до медичного коледжу, а йде на підготовчі курси до педагогічного університету. Дійові особи: мама Олена Петрівна, Світланка, Іринка, однокласниці Світланки. А при вивченні теми “Майстерність педагогічного спілкування” у курсі “Основи педагогічної майстерності” зміст цього завдання може бути таким. Початкова сцена: учень першого класу Миколка плаче на перерві перед уроком фізкультури. Кінцева сцена: Миколка: “Матусю, я сьогодні навчився зав'язувати шнурки на черевиках!”

Завдання “Пробуємо інакше”. Спробувати інакше означає намагання відкинути звичний спосіб бачення світу, перебороти звичні схеми мислення й дії, дистанціюватися від того, що вважається достовірним і усталеним, опанувати мистецтво піддавати сумніву та заперечувати навіть те очевидне, що зразу впадає в очі. Це завдання може пропонуватися у різних видах. Зокрема, студентам можна запропонувати подію, яка, як правило, вважається негативною, шкідливою, наприклад, запізнення учня на урок, або навпаки, тільки позитивною, наприклад, учень завжди виконує домашні завдання. Перед студентами стоїть завдання, назвати позитивні наслідки у першому випадку, і негативні – у другому випадку. Інший варіант цієї вправи: студентам пропонується фрагмент уроку, виховного заходу, у ході якого педагог методично правильно пояснює сутність певного правила; майбутнім учителям потрібно запропонувати максимальну кількість інших варіантів вивчення цього правила.

Завдання “Чому?” Дошкільники часто випробовують терпіння батьків, вихователів запитаннями, які розпочинаються із слова *чому*. Молодші школярі теж ставлять такі запитання, але з часом таких питань стає все менше. Однією із причин цього є те, що вчителі, дорослі люди звикли до повсякденності, рідко коли задають питання і мало прагнуть дослідити якусь річ, явище чи подію під іншим кутом зору. Мета запропонованого завдання – схилити групу студентів вглядітись у дійсність нестандартно. Для цього і формулювання завдання повинне бути нестандартним, наприклад, таким: декільком особам пропонується роль інопланетян, які звертаються до групи із запитанням про те, чому власне у навчально-виховних закладах все є так, як воно є, і як у зв'язку з цим приготуватись до діяльності у цих закладах. Звертаємо увагу “студентів-інопланетян”, що питання повинні бути пов'язані з темою навчального заняття, у лекції, навчальних посібниках, рекомендованій до заняття літературі не міститись готової відповіді на ці запитання.

Завдання “Як без цього обійтись”. Це завдання має на меті дослідити, що сталося, якби у навчально-виховних закладах не було певного обладнання чи не були розроблені конкретні методики, технології навчання і виховання. Вправа виконується групою. На першому етапі визначається предмет аналізу. На другий – збираються спостереження, які стосуються наслідків застосування цього предмета. На третій – збираються спостереження, які стосуються наслідків відсутності цього предмета. У третій – проводиться класифікація наслідків з метою охоплення їхньої суті.

Продовженням попереднього завдання є вправа “Що станеться коли...?”, що сприяє порушенню стереотипів спостереження світу через впровадження чогось суттєво нового. Наприклад, студенти відповідають на питання: що сталося б, якщо ліквідувати обов’язкову загальну освіту і доручити навчання дітей батькам. Або: що сталося б, якщо ліквідувати сімейне виховання, а доручити цю справу лише державним закладам.

Завдання “Не тут і не тепер” – ще один спосіб нестандартного розв’язання проблеми, що полягає у перенесенні педагогічного явища у просторі і часі. Наприклад, студенти ознайомлюються із технологією розвитку критичного мислення в американській школі у процесі вивчення навчального предмета “Філософія для дітей”. Потім переносять себе у ситуацію, наприклад, учителя радянської школи 80-х років, вчителя сучасної української школи. Застосовуючи це, знаходимо нову ціннісну точку зору, можливо, навіть позбавлену притаманних нам упереджень. Ця нова точка зору дає шанс вникнути у найважливіше, схопити суть аналізованих явищ. Звичайно, таке завдання слід проводити після відповідної попередньої теоретичної підготовки.

Процес організації виконання цих та аналогічних завдань передбачає три етапи: 1) мотивація студентів на активну пізнавальну діяльність; 2) під час індивідуальної чи групової, колективної роботи студенти безпосередньо виконують завдання; 3) фаза рефлексії, у ході якої майбутні учителі пробують класифікувати висловлені пропозиції, проаналізувати власну пізнавальну діяльність.

Мотивація студентів на активну діяльність може здійснюватися як безпосередньо, так і опосередковано. Безпосередня мотивація відбувається у процесі інформування студентів про переваги використання раціональних способів і засобів взаємодії з інформацією. Опосередкована мотивація забезпечується використанням активних та інтерактивних методів навчання. При цьому варто зосередити увагу на таких чинниках: 1) змагальність; 2) активний характер спілкування у групі чи мікрогрупі; 3) емоційна насиченість змісту навчання; 4) особистісна зверненість навчальних ситуацій.

У фазі рефлексії наголошуємо, що розв’язання будь-якого із запропонованих завдань можна інтерпретувати як прийняття певного педагогічного рішення, що складається із орієнтувальної,

виконавської та контрольної частини. Орієнтувальна частина забезпечується аналізом і синтезом навчальної та наукової інформації, маніпулюванням знаннями суб’єкта навчального процесу. Виконавська частина забезпечує вибір і реалізацію корисної альтернативи: вибір способу виконання завдання, досягнення сформульованої мети; це є наслідком уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки. Контрольна частина забезпечує контроль за наслідками прийнятих рішень і порівняння їх з прогнозованими результатами. Така інтерпретація слугує основою для прийняття майбутніми учителями педагогічних рішень у реальному навчально-виховному процесі.

Одним із напрямків розвитку пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів є залучення студентів до самостійного формулювання завдань. Формулювання завдання – це складний процес пов’язаний з мисленням, внаслідок чого з’являється певна форма висловлювання.

Предметом діяльності студентів є такі бази даних, які після відповідних перетворень створюють оператор завдання, тобто ту частину завдання, яка інформує і наказує виконувати певну дію, та об’єкт завдання, тобто ту частину завдання, яка визначає, що підлягає операції. Основне завдання студентів при формулюванні завдань полягає в тому, щоб виділивши оператор, вибравши об’єкт, поєднати оператор і об’єкт в одне ціле.

У процесі роботи, спрямованої на формулювання завдань поєднуються як алгоритмічні, так і евристичні способи розв’язування завдань. Як відомо, алгоритм – це засіб, що показує, які дії потрібно виконати, щоб розв’язати всі завдання певного класу, тобто алгоритм є дією відповідно до стисло визначеної схеми: від початкового до кінцевого стану. Евристичні методи не гарантують розв’язання проблеми.

Розпочинаємо роботу із формування умінь формулювати завдання із якісного аналізу тексту, що стосується проблеми, яка розглядається. Текст для студентів є системою знаків, які вони намагаються впорядкувати з погляду думок, які він містить, виділити ключові для тексту категорії. Студенти встановлюють, які вирази є більш значущими, потрібними для тексту і яких образів дійсності вони стосуються. На цьому етапі ми пропонуємо студентам завдання “Вибір ключових слів із тексту”. Вони отримують таку інструкцію: перед кожним із вас один і той же текст. Ваше завдання – виписати у стовпчик найбільш важливі, ключові слова. Після самостійної роботи пропонується у парах обговорити кожний набір ключових слів і скласти узгоджений набір ключових слів. Далі об’єднуються по дві пари і знову складається узгоджений набір ключових слів. На останньому етапі пропонується завдання придумати текст (оповідання, розповідь, казку, есе тощо, в якому є всі ці ключові слова). Текст може не мати ніякого відношення до теми запропонованого тексту.

У процесі виконання такого завдання на першому та другому курсах спеціальності “Початкове навчання” ми отримали такі результати. 40 першокурсників (завдання виконувалося на початку навчального року), виділяючи опорні слова та словосполучення із фрагменту статті В.О.Сухомлинського, що містила 150 слів, на першому етапі виконання цього завдання виписали 45 словосполучень, які склалися із 50 різних слів у їхніх поєднаннях (кожен студент повинен був виписати тільки 5 слів чи словосполучень). На другому етапі, працюючи в парах, студенти залишили 27 словосполучень, які склалися із 35 слів у їх поєднаннях. На третьому етапі, працюючи в групах по четверо, студенти залишили 25 словосполучень, які склалися із 29 слів у їх поєднанні. Аналогічне завдання, виконане студентами другого курсу в кінці навчального року, у навчанні яких застосовувався розроблений нами комплекс завдань, показало, що вони точніше відбирають ключові слова (у кінцевому варіанті було визначено лише 9 ключових словосполучень, що склалися із 23 слів). Студенти-другокурсники глибше обґрунтовують вибір певних ключових слів. Це свідчить про вищий рівень сформованості вміння виділяти головне, суттєве, що є однією із складових пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що, в свою чергу сприятиме формуванню вміння навчати цьому молодших школярів.

У процесі виконання завдань такого типу важливою для студентів є інформація про сутність правильного розуміння певного твердження. Для правильного розуміння твердження необхідні вміння розрізнити його пропозиційний зміст (смісл) та явні і приховані цілі. Зміст висловлювання може залишатися незмінним при зміні цілей висловлювання. Тому необхідно розвивати у студентів вміння бачити явні та приховані цілі у різних висловлюваннях. З цією метою ми пропонуємо завдання, які виконуються на основі текстів із навчальних посібників для початкової школи, для вищих навчальних закладів, записи висловлювань учнів та вчителів на уроках, фрагменти художніх фільмів.

Розуміння певного висловлювання визначається контекстом. Можуть виникати пари, що характеризують реляційні (відносні) мовленнєві акти: гіпотеза – теорія, гіпотеза – доказ, постулат – доказ, факт – теорія, спостереження – висновок, припущення – аргумент. На відміну від простих тверджень, вказівок або експресивних виразів, розуміння реляційних концептів залежить від розуміння цих парних мовленнєвих структур. Тому необхідно вчити студентів відповідати на питання типу “Це припущення чи гіпотеза?”, “Це

припущення чи доказ?”, формувати вміння організовувати аналогічну роботу з молодшими школярами, наприклад, за допомогою питань типу: “Ти справді знаєш про це чи просто так вважаєш?”.

На наступному етапі навчання умінню формулювати завдання студенти складають перелік операторів, якими можна користуватися для того, щоб визначити, що потрібно зробити у завданні. Назвавши будь-який оператор, студент повинен зразу ж визначити, які дії потрібно виконати, щоб реалізувати це завдання. Наприклад, назвавши оператор “порівняй”, вказується на таку послідовність дій: 1) виділення ознак об’єктів; 2) виділення підстав для порівняння (однієї із суттєвих ознак); 3) зіставлення об’єктів за даною підставою.

Далі пропонуються об’єкти завдання, тобто визначається те, з чим буде проводитися обрана операція. На цьому етапі можливі різні варіанти організації діяльності студентів: а) пропонується завдання із підручника початкової школи; студентам потрібно виділити оператор об’єкт; б) пропонується тема із певної навчальної дисципліни початкової школи, оператор; студентам потрібно назвати об’єкт; в) пропонуються об’єкти; потрібно назвати оператор; г) в одній колонці перераховуються оператори, в іншій – об’єкти; завдання полягає в тому, щоб скласти якомога більше пар: оператор – об’єкт.

Отже, стратегія діяльності викладача у процесі формування пізнавально-інтелектуальної компетентності полягає у введенні студентів у режим постійної активної спільної пізнавальної діяльності. Формування компетентності відбувається у процесі організації діяльності, породженої важливими для людини потребами, діяльності, яку супроводжують емоції, що створюють для неї досить дієві мотиви, тобто в основі системи підготовки майбутнього вчителя повинна лежати особистісно значима цілеспрямована діяльність. У процесі такої професійної підготовки реалізується соціокультурна орієнтація – підхід до освіти як створення особистістю власного професійного і тим самим соціокультурного досвіду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів. – К.: Основа, 2005. – 364 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Завіна Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, перший проректор, професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: система формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙНУ

Юлія ЗАЙКА

У художньо-естетичній освіті сконцентровані величезні можливості виховання творчої особистості. Поглиблення уваги педагогів до розвитку та вдосконалення мистецької освіти, усвідомлення впливу мистецтва на особистість – ознака нашого часу. Дизайнерська діяльність студента виступає домінуючою у формуванні художньо-творчої уяви і мислення, розуміння „краси” та „досконалості”, націлює на індивідуальну, своєрідну творчість.

В умовах оновлення змісту національної освіти, коли стоять такі завдання, як досягнення освіченості нації на рівні цивілізованих країн світу та забезпечення інтеграції освіти України в міжнародну систему, характерними стали інтенсивні пошуки нового в педагогічній теорії та практиці під загальною назвою інноваційних процесів. Щоб здійснювати інновації у навчальному процесі, потрібен учитель нової генерації з добре сформованими професійними вміннями і навичками, що забезпечують реалізацію психолого-педагогічних знань про мету, завдання, принципи, організацію педагогічного процесу в інноваційному режимі.

Підготовка вчителя має носити системний характер, здійснюватися в системі неперервної освіти, починаючи з довузівського етапу, і продовжуватися протягом усього періоду професійної діяльності.

У традиційній моделі вітчизняної системи освіти роль мистецтва у проектуванні предметного середовища (включаючи творчість та її продукти) практично не враховується. Ідея освіченої людини не включає в себе проектно-художні і предметно-середовищні характеристики та цінності. Однак зараз освіченість людини без цього вже немислима. Дизайнерська освіта і проектна культура, очевидно, повинні стати органічною частиною загальної освіти. Розвиток проектно-культури – це завдання всієї системи освіти, а не тільки спеціальних вузів, які готують дизайнерів. Поняття проектно-культури охоплює взаємозв'язок усіх аспектів діяльності зі створенням нового виробу – технічного, економічного, естетичного, ергономічного, екологічного, художнього тощо. При цьому великого значення набуває також якість підготовки фахівців, які займаються проблемами проектування і виготовлення виробів різноманітного призначення, і є складовою якості інженерно-технічної і дизайнерської підготовки.

Згідно з постановою кабінету Міністрів України (від 20 січня 1997 р. №39) „Про першочергові заходи щодо розвитку національної системи дизайну та ергономіки і впровадження їх досягнень у промислово-комплексі, об'єктах житлової та соціально-культурної сфер” перед сучасною освітою постає комплекс нових проблем, спрямованих на розвиток національної дизайн-освіти. А відтак – зростає роль школи, викладачів у вирішенні цього питання. Адже від того, наскільки їхні можливості, здібності та особистісні якості відповідають

сьогоденним проблемам, значною мірою залежить формування „проектної культури особистості” в системі подальшого розвитку інтелектуального потенціалу країни.

Перед дизайн-освітою у вищих навчальних закладах, як однією з важливих ланок у загальній структурі дизайн-діяльності, постає проблема створення умов формування як загальнонаціональних, так і регіональних тенденцій розвитку шкіл дизайну з оригінальною специфікою формоутворення. Така специфіка, своєрідне обличчя виробів дизайну може базуватись на вивченні особливостей культури, яка виявляється в творах декоративно-ужиткового мистецтва, фольклорі тощо. Становлення таких шкіл передбачає вияв певних закономірностей процесу формоутворення у творах декоративно-ужиткового мистецтва та включення здобутих результатів у цикл пропедевтичних дисциплін фахової підготовки спеціалістів-дизайнерів (наприклад, в „Основи композиції”, „Основи формоутворення” тощо).

Для цього конче необхідно, щоб під час підготовки майбутнього дизайнера він вивчав історію українського народного мистецтва, його неповторну національну специфіку, а також вміння та можливості його адаптації до умов сучасного високотехнологічного виробництва. Тобто необхідно зруйнувати бар'єр, що існує між дизайнером та народним декоративно-прикладним мистецтвом.

Мистецька педагогіка має значний потенціал у плані розвитку творчого мислення студентів, що може бути реалізовано через єдність виховання емоційно-інтелектуальних якостей особистості та формування художньо-практичних умінь високого рівня. Аналіз чинних навчальних програм основних мистецьких дисциплін доводить, що діюча система викладання не забезпечує належною мірою комплексного розвитку творчого мислення студентів. Серед великої кількості засобів, що сприяють формуванню творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах, суттєве місце посідає курс дизайну. Опанування цієї дисципліни сприяє інтеграції набутих студентами знань і умінь, сформованих при вивченні інших предметів мистецького блоку, розвиває навички творчої художньої діяльності, закладає основи естетичної культури майбутніх учителів, підготовки їх до самостійної творчої та педагогічної роботи.

У підготовці майбутніх дизайнерів та викладачів образотворчого мистецтва, важливим є те, як студент засвоїв матеріал, чи буде від цього ефект.

Найважливішим завданням, що постає перед будь-яким навчанням – це передача знань. Людству відомі 3 форми передачі знань.

Перша форма – заучування. Викладач розповідає або демонструє у розрахунок на запам'ятовування.

Друга форма – перед учнями постає задача, аналогічна тій, що була поставлена в свій час перед науковцями, що вирішували її. Переваги цієї форми наявні: вони вчать мислити самостійно, знання засвоюються не механічно, а проходять через емоційні сприйняття.

Третя форма – ділова гра. Нажаль, ця найбільш приваблива, на перший погляд, форма навчання практично невідома, і освіта тільки підходить до відповідей на питання, пов'язані з нею. З досвіду педагогічних напрацювань, можна зробити лише висновки про те, що в основі ділової гри лежить конкуренція між учасниками.

При передачі знань майбутньому викладачеві мистецького спрямування будуть застосовуватись усі три форми. Перша – тому, що не все можна подати у вигляді двох інших; друга – тому, що найбільш ефективна; третя – дає змогу засвоїти „нецікаві” предмети.

Окрім індивідуального проектування, студенту необхідно прищеплювати навички роботи в колективі – адже дизайн являє собою в основному колективну, а не індивідуальну творчість. Саме тут є можливість виявити нахили студента до індивідуальної чи то колективної роботи, до керівної чи виконавчої ролі. Чим раніше студент усвідомить свої нахили, тим менше він зробить помилок у житті та творчому процесі. Однак дизайнеру потрібні не лише знання, але й розвинена інтуїція, відомі навички. Ні дизайнер-студент, ні дизайнер-практик не усвідомлюють, чому та чи інша річ подобається споживачу, які процеси відбуваються при її сприйманні. Без усвідомлення „законів” краси створення речі відбувається скоріше за інтуїцією. Говорячи про розуміння, маємо на увазі поняття законів формоутворення (композиції) та розуміння термінів „краса”, „прекрасне”, „огидне” і т.п., якими займається теорія дизайну. Саме композиція і теорія дизайну покладені в основу нової системи навчання. Ця дисципліна готує студента не тільки до вивчення курсу „Основи дизайну” та „Формоутворення”, а й удосконалює засвоєння методики образотворчого мистецтва, поширює можливості у застосуванні методів та прийомів дизайну у педагогічній та професійній практиці.

Теоретичні та практичні аспекти, що закладені в курсі „Основи дизайну” в поєднанні з іншими дисциплінами спеціального, загальнонаукового циклів дають змогу в комплексі забезпечити

формування конструктивно-художніх здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, формування адекватної самооцінки, виховання необхідності участі в навчально-художній діяльності.

Здатність мислити образно – звичайна риса природженого таланту людини. Професійне ж образне мислення набувається під час фахового навчання і практичної творчої роботи.

Надзвичайно важливим чинником творчої діяльності фахівців, здатних створювати об'єкти образотворчого мистецтва, є зорова система, котра не лише „бачить” світ таким, яким він є в реальному житті, а має також механізми, що забезпечують породження нового евристичного абстрактного мислення.

Творче мислення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можна визначити як процес творчої пізнавальної діяльності, що характеризується поєднанням раціонально-логічних та чуттєво-образних елементів, базується на розвинутих уміннях художнього сприйняття дійсності і має спрямування на динамічний пошук оптимальних педагогічних рішень. Тому значущим фактором формування творчого мислення є систематизована дизайнерська підготовка студентів. Дизайн є синтетичною дисципліною, яка орієнтована на творчу художню та пізнавальну діяльність. Програма курсу основ дизайну надає культурологічні, історичні, теоретичні образотворчі знання та формує універсальні практичні та аналітичні художні вміння, що дозволяє застосовувати її як дійовий навчально-виховний засіб формування творчого мислення студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., 1974. – 392с.
2. Даниленко В.Я. Пропедевтический цикл дизайнерской подготовки // Харьковская школа дизайна. – М., 1992.
3. Даниленко В.Я. Дизайнерська освіта України у європейському контексті. // Вісник Львівської академії мистецтв. Спецвипуск. – Львів, 1999.
4. Даниленко В.Я. Академія класичної дизайнерсько-мистецької освіти.// Технічна естетика і дизайн. Вип. 2. – Київ, 2002.
5. Лихачев Б.Т., Зальман Г. Эстетическое воспитание школьной молодежи. – М., 1981. – 246с.
6. Рубер Г.Г. О закономерностях художественного визуального восприятия. – Таллин: Вангус, 1985. – 344с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Заїка Юлія Миколаївна – викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми удосконалення та формування художніх здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами дизайну.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОНЯТТЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Тимур КАРЧЕВСЬКИЙ

Для сучасної України проблеми соціалізації молоді, учнівської та студентської зокрема, актуалізуються під впливом особливостей перехідного періоду, що переживає українське суспільство.

Соціально-економічний розвиток держави тісно пов'язаний з ефективною підготовкою молоді до виконання соціальних ролей у суспільстві, її соціалізацією. Кризові явища в Україні торкнулися не

тільки політичної та економічної сфери, але й духовної та соціальної, що значно ускладнило процес адаптації всього населення в цілому, а особливо молоді, яка вчиться, до перетворення суспільства. Становлення України як незалежної і самостійної держави спричинило поруч із конструктивними явищами деструктивні процеси, які негативно вплинули на соціалізацію підростаючого покоління. Тому і виникає гостра потреба осмислення тих її складових, що є умовою досягнення духовної самостійності підлітка або молоді людини як особистості та підвищення її соціальної активності через творче освоєння нею соціального досвіду та вироблення на цій основі індивідуального досвіду, що відповідав би тим вимогам, які ставить перед нею життя, час, суспільство - з одного боку, та внутрішня логіка формування індивідуальності - з іншого.

Відомо, що результати індивідуальної діяльності все більш впливають на створення ефективних умов суспільного буття. Від ефективності соціалізації учнівської та студентської молоді залежить рух суспільства шляхом прогресу. Адже суспільні відносини існують як форми діяльності і поведінки конкретних людей. Соціальні ж якості конкретних індивідів, що проявляються в процесі їхньої взаємодії, визначають властивості суспільної системи. Тому успішність здійснення процесу соціалізації підростаючого покоління буде значною мірою визначати подальший розвиток суспільства.

Проблемам соціалізації велику увагу присвятили українські вчені Р.А. Арцишевський, І.Д. Бех, В.С. Болгарина, М.І. Боришевський, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Б.С. Кобзар, Л.Г. Коваль, І.А. Костюк, В.Г. Кузь, Н.В. Лавриченко, М.П. Лукашевич, В.В. Москаленко, Н.Г. Нікало, В.М. Оржеховська, В.Г. Постовий, В.В. Радул, О.Я. Савченко, С.О. Сисова та інші.

При трактуванні терміну „соціалізація” та визначенні його суті важливо не допустити двох основних помилок: не обмежитись у дослідженні соціалізації психологічним аналізом та не допустити розширеного трактування соціалізації, яке включає всю проблематику загальної соціології.

Грані тактовного розгляду цієї проблеми лежать на інтеграції знань та досягнень трьох наук: соціології, педагогіки та психології. Філософія досліджує її як складову проблеми пізнання світу людиною.

Соціалізація належить до універсальних процесів, пов'язаних із соціальним становленням індивіда. Поняття „соціалізація” (лат. *socialis* – суспільний) використовується вченими багатьох наук. Автором терміна „соціалізація” вважається американський соціолог Ф.Г. Гіддінгс (1855-1931), який уперше ввів це поняття в науковий обіг. Він уважав, що соціалізація є „процесом розвитку соціальної природи чи характеру”. Ф.Гіддінгс зазначає також, що цей процес містить як стихійний вплив на індивіда, так і „запланований” вплив суспільства.

В підходах до трактування процесу соціалізації виникають суперечності щодо ролі біологічного та соціального в розвитку людини.

Першим заявив про існування конфлікту між біологічними потребами людини і культурними вимогами суспільства З.Фрейд.

Розвиток, за З.Фрейдом, визначається суперечностями між вродженими потребами дитини й обмеженнями, які суспільство накладає на неї через дорослого. Соціалізація, за фрейдистськими теоріями - не що інше, як процес приборкання біологічних спонук, і чим лояльніші соціальні інститути до індивіда, тим глибше його конфлікт з суспільством. З.Фрейд виділив психологічні механізми соціалізації: імітацію, ідентифікацію, почуття сорому та провини. Імітація, за З.Фрейдом, це усвідомлена спроба дитини наслідувати певну модель поведінки. Прикладами для наслідування можуть бути друзі, батьки, родичі. Ідентифікація — спосіб усвідомлення себе належним до тої чи іншої спільноти. Через ідентифікацію діти приймають поведінку батьків, родичів, друзів, їхні цінності, норми, приклади поведінки як свої власні. Імітація та ідентифікація є позитивними механізмами, оскільки вони спрямовані на наслідування певного типу поведінки. Сором і провини є негативними механізмами, оскільки вони придушують або забороняють деякі приклади поведінки.

З погляду на участь та роль самої людини в процесі соціалізації аналіз багатьох концепцій вказує на те, що всі вони так чи інакше тяжіють до одного з двох підходів.

Перший підхід наголошує на пасивній позиції людини в процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес її адаптації до суспільства, яке формує кожного свого члена відповідно до властивої йому культури, суспільно-політичного устрою та історично сформованих традицій. Цей підхід можна назвати суб'єкт-об'єктним, оскільки він розглядає суспільство як суб'єкт впливу на особистість, а саму людину - як об'єкт. Основоположниками цього підходу можна вважати французького вченого Еміля Дюркгейма та американського науковця Толкотта Парсонса.

Соціальні факти здатні здійснювати на індивіда примусовий вплив, адже група, стверджує Е.Дюркгейм, міркує, відчуває себе і діє зовсім інакше, ніж це робили б її члени поодиночі.

Колективна свідомість - певна реально існуюча система, яка стосовно окремої особи виступає чимось зовнішнім, незалежним від її волі. Феномени натовпу, потоки громадської думки, мораль, виховання, право чи вірування, - усі ці факти Е.Дюркгейм об'єднує на основі однієї, як він вважає, властивої їм головної ознаки. Ці явища всезагальні, тому що це колективні факти, вони по-різному впливають на кожного з нас, зокрема, субстратом їх виступає колектив.

Дюркгеймівську концепцію прийнято називати „соціологізмом”. Стисло принцип соціологізму можна визначити таким чином: суспільство - це певного роду реальність, котра існує за власними законами.

Американський соціолог Т. Парсонс слідом за Е. Дюркгеймом вважав, що культурна система керує

людськими вчинками так, що соціальна канва у вигляді норм і оцінок дає змогу діяти людині відповідним чином. Його модель – „рольовий тренінг” – передбачає розуміння соціалізації як процесу входження індивіда в соціальну систему шляхом інтернаціоналізації загальноприйнятих норм, суспільних цінностей, наслідком чого мотивацією його поведінки є дотримання загальноприйнятих норм та стандартів поведінки. Головна функціональна роль у процесі соціалізації належить соціалізуючим інститутам (сім’ї, школі, традиціям, релігії та ін.), які узгоджують структуру особистісних мотивів з цілями та цінностями суспільства.

Становлення особистості відтворює суспільну структуру, формує компетентних носіїв ролей, котрі, засвоюючи цінності, норми суспільства, отримують „знаряддя” належного функціонування в ролі.

Представники другого підходу виходять з того, що людина активно бере участь у соціалізації й у процесі її здійснення не тільки адаптується до суспільства і його вимог, а свідомо впливає на свої життєві обставини і на себе саму. В зв’язку з цим цей підхід можна визначити як суб’єкт-суб’єктний. Основоположниками цього підходу вважають американських дослідників Чарльза Кулі і Джорджа Герберта Міда. Людина стає особистістю завдяки взаємодії, а взаємодія є не що інше, як суспільство, вважають вони.

Навчання життєво необхідним навичкам, або соціалізація, здійснюється шляхом комунікування (Ч.Кулі одним із перших увів цей термін до соціологічної лексики) . Комунікування - це головний механізм, завдяки якому існують і розвиваються міжособистісні стосунки. Природа людини та соціальний порядок і є продуктами комунікації. Становлення особистості - це процес комунікацій, тобто взаємодій з оточуючими (з батьками, однолітками, приятелями). Люди пристосовуються один до одного і є так чи інакше залежними один від одного, відповідно до цього формується їх поведінка. Поведінка людини при зайнятті різних соціальних позицій визначається очікуваннями інших людей стосовно цих позицій, а не їх власними індивідуальними характеристиками. Ролі відображають сукупність соціально визначених атрибутів та очікувань, пов’язаних з певними соціальними позиціями. Механізмом соціалізації тут є контроль над поведінкою відповідно до очікування суспільства. Процес соціалізації у Дж. Міда має три фази – в першій дитина пристосовується, наслідує поведінку дорослих, у другій виконує вже ролі дорослих, намагаючись зрозуміти їх, на третій прагне ідентифікувати себе з певними узагальненими об’єктами, що уособлюють для індивіда певну норму, засвоюючи таким чином правила, що існують в суспільстві. Хоча поняття соціальних ролей не є провідним у цій теорії, але воно є наслідком у Джона Міда набуття досвіду та процесу взаємодії. Ч. Кулі не вживає терміну “соціальні ролі”, однак основні ідеї його підходу є підґрунтям рольової теорії особистості.

Ґрунтуючись на суб’єкт-суб’єктному підході, соціалізацію можна трактувати як розвиток і

самозміну людини в процесі засвоєння і відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах його особистісного розвитку.

До середини ХХ ст. теорія та практика соціалізації остаточно перетворились в самостійну область досліджень. Сьогодні проблеми соціалізації та її різні аспекти вивчають філософи, соціологи, психологи, педагоги, представники інших наук.

Цікавий той факт, що майже до 60-х рр. ХХ століття, говорячи про соціалізацію, майже всі вчені мали на увазі розвиток людини в дитинстві та юнацькому віці . Лише в останні десятиліття дитинство перестало бути об’єктом інтересу дослідників, а вивчення соціалізації поширилося на дорослий вік і навіть на старість. Соціалізація людини починається з перших років життя і закінчується до періоду зрілості людини, хоча „її права і обов’язки не говорять про те, що процес соціалізації повністю завершений: по деяких аспектах він продовжується все життя” [6].

У зв’язку з цим варто зазначити, що визначення однаковою мірою застосовується до людей будь-якого віку, однак найчастіше цей термін використовується відносно процесів, за допомогою яких у молодій людини формуються цінності суспільства та його соціальні ролі.

Наявність розглянутих двох підходів, що різняться щодо розуміння процесу соціалізації і ролі в ньому людини, свідчить про неоднозначність і суперечливий характер цього феномена. Тому правильне розуміння сутності соціалізації вимагає урахування обох його сторін.

Сутність соціалізації складається у сполученні пристосування і відокремлення людини в умовах конкретного суспільства.

Пристосування, або соціальна адаптація являє собою, з одного боку, процес, а з іншого боку - результат зустрічної активності суб’єкта і соціального середовища. Адаптація припускає узгодження вимог і очікувань соціального середовища стосовно людини з його інтересами, установками і соціальною поведінкою; узгодження самооцінок і прагнень людини з її можливостями і з реаліями соціального середовища. Таким чином, соціальна адаптація - це процес і результат становлення індивіда як соціальної істоти.

Відокремлення – це процес автономізації людини в суспільстві. Передумовою цього процесу виступає потреба людини в тому, щоб мати власні погляди й інтереси, а результатом - наявність таких (ціннісна автономія). Аналогічно існують потреба мати власні прихильності (емоційна автономія), потреба людини самостійно вирішувати особисті питання, що стосуються лише її, здатність протистояти тим життєвим ситуаціям, що заважають її самовизначенню, самореалізації, самоствердженню (поведінкова автономія). Таким чином, відокремлення - це процес і результат становлення людської індивідуальності.

Зі сказаного випливає, що в процесі соціалізації закладений внутрішній, до кінця нерозв'язаний конфлікт між мірою адаптації людини і ступенем відокремлення її в суспільстві. Іншими словами, ефективна соціалізація припускає визначений баланс адаптації й відокремлення.

Викладене розуміння сутності соціалізації прийнятне в рамках суб'єкт-суб'єктного підходу. Воно полягає в тому, що людина розглядається одночасно і як об'єкт, і як суб'єкт соціалізації.

У рамках же суб'єкт-об'єктного підходу сутність соціалізації трактується тільки як адаптація людини в суспільстві, пристосування до його норм і вимог, як процес і результат становлення індивіда соціальною істотою, що звужує зміст поняття соціалізації.

Як уже зазначалось, соціалізація привертає увагу представників багатьох наукових дисциплін, що розглядають її під різними кутами зору і знаходять у ній свої специфічні інтереси. Складність і багатоплановість феномена соціалізації людини, різноманітність її форм і проявів зумовлена кількома факторами. По-перше, величезним розмаїттям індивідуальних властивостей і якостей, що відрізняють людей один від одного, і тривалим періодом часу біологічного і соціального дозрівання людини. Дійсно, „на відміну від більшості живих істот на Землі, у людини період дозрівання складає 25-30% усієї тривалості її біологічного життя” [4]. По-друге, соціалізація як “процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства” [5], ускладнюється гігантськими обсягами інформації, що містить накопичений людством духовний, моральний, культурний і технологічний досвід. По-третє, складність процесів соціалізації особистості зумовлена наявністю в їх структурі як соціально-контрольованих процесів, спеціально організованих цілеспрямованих впливів на особистість у формі її виховання і навчання, так і безлічі стихійних, неконтрольованих, спонтанних процесів, що, проте, також впливають на характер формування особистості.

І нарешті, соціалізація людини відбувається в умовах взаємодії світової і національної культур. І хоча загальнолюдські мотиви визнані провідними в структурі суспільної свідомості і поведінки, вплив національних особливостей виявляється вирішальним чинником, який багато в чому визначає суспільні і політичні рухи.” Феномен національного в процесі соціалізації поставив питання про пошук нових резервів його поєднання з загальнолюдськими цінностями, призив до необхідності глибшого розуміння соціально-психологічних мотивів, визнання його особливого місця в суспільному житті кожного народу, кожної нації і національності і кожного окремого їх представника” [3].

Як уже зазначалось, філософія вивчає феномен соціалізації в контексті пізнання людиною світу.

Важливі аспекти соціалізації особистості складають предмет вивчення загальної психології і психології особистості. До них, зокрема, відносяться, механізми діяльності особистості, освоєння нового досвіду, формування установки на наслідування тих або інших норм і принципів. Соціальний рівень цього процесу зумовлює формування ціннісних орієнтацій і світогляду.

Посилений інтерес психологів викликають особливості функціонування цих механізмів у залежності від віку. Соціальна психологія вивчає особливості міжособистісних відносин у процесі соціалізації і діалектику їхньої взаємодії, а також соціалізуючі функції безпосереднього оточення людини.

Співвідношення значення і ролі процесів, інститутів і агентів соціалізації в макросистемі соціуму складає предмет вивчення соціології. Для соціології соціалізація є процесом становлення соціальних якостей індивіда, під час якого формується певний історичний тип особистості.

Становлення і розвиток соціалізації, характерні зміни її особливостей у процесі суспільного розвитку вивчає історія, а порівняльно-історичні дослідження особливостей соціалізації в різних народів, у різних суспільствах і культурах становлять інтерес для етнографії.

Особливе місце у вивченні проблем соціалізації, в першу чергу соціально контрольованих процесів, належить педагогіці. Іноді її роль у вивченні проблем соціалізації зводять переважно до питань теорії і практики виховання. У дійсності ж всі три основні завдання педагогіки - навчання, виховання й освіта особистості є формами і напрямками безпосередньої реалізації спрямованої соціалізації особистості. Педагогіка розглядає соціалізацію людини на всіх вікових етапах розвитку в двох аспектах.

1. Перший аспект – дослідження сутності відносно соціально контрольованої частини соціалізації, що є виховання з традиціями, тенденціями та перспективою. Для виховання педагогіка визначає принципи, зміст та форми.

2. Другий аспект – виокремлення та дослідження спеціальних розділів, які вивчають суспільство як соціалізуюче середовище. Цей аспект розглядається соціологією освіти та соціальною педагогікою. Виховні можливості суспільства, пошук шляхів та способів посилення позитивних та корекції негативних впливів на людину, управління цілеспрямованою поведінкою людей – предмет дослідження цих галузей науки.

Виховання як відносно соціально контрольована соціалізація має ряд відмінностей від стихійної соціалізації. Головною відмінністю вважається те, що в основі виховання лежить соціальна дія. Соціальна дія – це форма чи спосіб розв'язання соціальних проблем і протиріч [5], М. Вебер при визначенні соціальної дії вказав на те, що це «спрямоване рішення проблем, свідомо орієнтоване на зустрічну поведінку

партнерів та яке має в основі суб'єктивне осмислення можливих варіантів поведінки людей, з якими людина вступає у взаємодію» [2].

У більш вузькому значенні соціально контрольованого впливу педагога розглядають соціалізацію як цілеспрямовану підготовку молодого покоління до активної участі в суспільному житті засобами педагогічного впливу.

Для педагогіки особливе значення мають роботи, у яких досліджують соціалізацію на міждисциплінарному рівні. На такому рівні стає можливим використання та модифікація психологічних, соціальних, соціологічних механізмів функціонування людини в суспільстві. Педагогіка як наука, що безпосередньо спрямована на соціалізацію людини, здатна регулювати та направляти процес соціалізації так, щоб людина ставала повноправним членом суспільства і одночасно була суб'єктом соціалізації, що засвоює соціальні норми та культурні цінності в єдності з реалізацією своєї активності, саморозвитком та самореалізацією.

В контексті категорій культури педагогіка може тлумачити цей процес як окультурювання особистості, цілеспрямоване формування особистісної культури. Інтегративним підсумком цього процесу є становлення певного способу та стилю життя людини. Головними показниками особистісної культури в сучасному суспільстві є рівень загальної та професійної освіченості.

Визначення закономірностей та особливостей процесу соціалізації як об'єктивної умови свідомо цілеспрямованого впливу на особистість з метою формування її культурної ідентичності утворює педагогічний аспект цієї проблематики. Таким чином, звертаючись до поняття соціалізації, педагогіка здобуває можливості нового культурологічного підходу до свого предмета. Перспективним стає таке трактування в світлі зростаючої актуальності інтеркультурності та євроінтеграції нашої держави.

З'ясування педагогічного змісту категорії соціалізації передбачає визначення її місця у категорійно-поняттєвій системі педагогіки і насамперед встановлення її взаємозв'язків з поняттями виховання, навчання, формування та розвитку особистості.

Українська дослідниця Л. Аза наголошує на двох аспектах виховання за співвідношенням його до соціалізації [1]. У вузькому розумінні – це цілеспрямоване передавання певної системи норм, уявлень, цінностей. У широкому ж розумінні виховання означає вплив на індивіда всієї системи соціальних зв'язків з метою засвоєння ним суспільного досвіду. В першому випадку агентом соціалізації є соціальна інституція або окрема людина, в другому – все суспільство як цілісний організм. Саме в цьому значенні поняття виховання тотожне поняттю соціалізації.

Цікавими є думки щодо співвідношення соціалізації та виховання, навчання Н. В. Лавриченко [1].

Аналізуючи це питання, автор порівнює зміст виразів „навчання спеціаліста”, „виховання спеціаліста” та „соціалізація спеціаліста”.

У першому виразі під терміном „навчання” мається вочевидь, на увазі засвоєння особистістю певного обсягу знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує відповідність функціональним вимогам до фахівця. Зміст цих складових визначається спеціальністю, за якою проходить навчання, і це складає проблематику дидактики та її галузей. Ці знання, навички та вміння хоч і мають нести не лише функціональне навантаження, а й етичне та соціальне, не є визначальними та основоположними в формуванні особистості як цілісності соціальних властивостей людини.

Цю функцію несе на собі виховання, що забезпечує формування фізичних, психологічних, духовних, соціальних якостей спеціаліста та забезпечує органічну єдність цих якостей спеціаліста як суб'єкта діяльності і системи відповідних знань, умінь, навичок. Це складає проблематику теорії виховання.

Соціалізація спеціаліста – це входження його в соціальну систему як носія відповідних функцій, це умова його успішної самореалізації, початок його фахової реалізації та завершальний етап процесу формування його як спеціаліста. Та не можна розмежовувати ці процеси, вони є передумовами, причинами та наслідками один одного, за певних умов один є складовим іншого і навпаки. Вислови „виховати громадянина” та „соціалізувати індивіда” є в широкому своєму значенні тотожними, співвідношення між ними визначається рівнем загальності педагогічної мети.

Отже, можна зробити висновок, що процес соціалізації включає в себе проблематику навчання та виховання, які є умовами та складовими соціалізації як кінцевої педагогічної мети, що, звичайно, не робить теорію навчання та виховання підрозділами щодо вивчення процесу соціалізації, проте таке трактування розширює їх категорійний контекст та дозволяє встановлення нових системотворчих зв'язків у формуванні цілісної особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лавриченко Н. В. Педагогіка соціалізації: європейські абрис. – К., 2000.
2. Попова О.В. Социализация и профессиональное образование личности. Барнаул, 2001
3. Проскура О. Удосконалення форм соціалізації і процес становлення особистості // Політичний менеджмент. - 2003-№7.- С. 47-56.
4. Романовский А. Г., Пономарев А. С., Юхно Е.О. Социализация личности: Харьков, 2002.
5. Соціолого-педагогічний словник / За ред.. В. В. Радуга. – Кіровоград, 2004
6. Спасибенко С. Г. Социализация человека // Социально-гуманитарные знания.-2002- №5.- С. 82-93.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Карчевський Тимур Ігорович – аспірант кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми вивчення теоретичних підходів до поняття соціалізації.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Валентина КОВАЛЬЧУК

Стаття присвячена аналізу концептуальних основ підготовки фахівців економічного профілю у ВНЗ в сучасних умовах, розкриттю їх впливу на формування професійного інтелекту майбутніх економістів.

Професійна економічна освіта, істотні зміни в якій були викликані гострою потребою у всебічно підготовлених фахівцях із цілого ряду нових престижних професій у галузі економіки й менеджменту, за останні десятиріччя розвивається швидкими темпами та кардинально реформується. Вона має на сьогоднішній день суттєві результати, до яких належать: достатньо якісне реформування системи економічної освіти та її оптимальне функціонування в сучасних умовах; поява економічних факультетів в інститутах й університетах, для яких раніше це було нехарактерним; виникнення приватних ВНЗ економічного профілю; розвиток системи другої вищої економічної освіти (на контрактній основі); відкриття та функціонування численних курсів перепідготовки за економічними спеціальностями; проведення спеціалізованих тренінгів за окремими галузями економічних знань; організація семінарів із певних економічних проблем тощо.

Проте, сучасний етап розвитку України та поступове становлення ринкової економіки об'єктивно вимагають відповідної економічної культури, нових – ринкових – фахових знань від фахівців. Водночас, специфіка виробничого середовища, пов'язана із трансформацією економічних відносин в українському суспільстві, посилення процесів інтеграції й інтернаціоналізації у світовій економіці в цілому вимагає високих особистісних і професійних якостей, інтелектуальної культури від фахівця-економіста.

Колишня радянська система освіти (при багатьох її достоїнствах) була зорієнтована на підготовку висококваліфікованого виконавця, здатного на певну ініціативу, але в суворих межах уже поставлених завдань. Взагалі, життя середнього громадянина було певною мірою передбачуваним з моменту, коли після завершення шкільної освіти він вибирав сферу подальшої професійної діяльності й – у більшості випадків – відповідний ВНЗ (державне, безкоштовне), після якого його “розподіляли” згідно з потребами радянської економіки. А далі – гарантована робота аж до виходу на пенсію, запланована заробітна плата відповідно до рівня освіти й цілком прогнозовані можливості подальшого професійного та кар'єрного зростання.

Сьогодні умови кардинально інші: суспільство ставить фахівця в ситуацію щоденного непростого, а інколи й кризового особистісного та професійного вибору. Фахівці шукають оптимальне місце роботи (а може бути, і не одне), беручи до уваги наявність

різних типів форм власності, де умови праці й оплати істотно відрізняються: хтось намагається зайнятися підприємницькою діяльністю, організувати приватну фірму, стати власником, а інші – йдуть працювати менеджерами у ці фірми або державні установи та заклади.

Від економічної культури та рівня фахового мислення, особистісної та професійної компетентності, спроможності творчо їх застосувати у своїй діяльності, вміння бачити взаємозв'язки й взаємозалежності між різними явищами економічного життя багато в чому залежить наскільки вона буде успішною. Від його економічної освіченості залежить благополуччя фірми, її колективу й партнерів, подальше існування справи і, взагалі, особисте життя кожного фахівця та його професійне просування. Причому така освіта має бути не абстрактною, а безпосередньо зорієнтованою на формування економічної культури та сукупності його різних видів компетентностей, які сприяють фінансовій та інших видів економічної діяльності.

Таким чином, виникає проблема необхідності підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ з метою підготовки нової генерації фахівців-економістів. Стійку тенденцію їхнього достатньо професійної підготовки ми спостерігаємо зараз в Україні. Для нашої країни цей процес є особливо актуальним. Необхідність у професіоналах в економічній області підвищує попит на економічну освіту й з боку роботодавців. Це також сприяє підвищенню якості економічної освіти, що є найважливішим чинником її гнучкості, перспективності та відповідності вимогам часу, особливо в руслі вимог Болонського процесу.

Особистісний і діяльнісний підходи до визначення технологій і методик навчання як найважливішого напрямку оптимізації навчальної діяльності студентів вимагають від педагогів пошуку таких видів педагогічної діяльності, які б оптимально сприяли досягненню основних цілей підготовки фахівців-економістів на основі творчого використання особистісного потенціалу кожного студента та творчої актуалізації його інтелекту.

Інтелект студента – це його універсальна психічна здатність до мислення та раціонального пізнання дійсності та самого себе, до ефективного розв'язання різноманітних проблем, в основі якої лежить генетично зумовлена властивість нервової системи переробляти інформацію з певною швидкістю і точністю. Основними складовим його інтелектуальних здібностей є конвергентна здатність, креативність, навченість і пізнавальні стилі.

Основними критеріями креативності як підґрунтя творчості студента у навчальній діяльності та як комплексу властивостей його інтелектуальної

діяльності є кількість ідей, що виникає в одиницю часу, їх оригінальність, здатність до сприймання нового та готовність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу, метафоричність – готовність працювати в фантастичному, „неможливому” контексті та ін.

Проте, проблема полягає в тому, які саме види навчальної діяльності студента мають суттєвий розвитковий вплив на його інтелектуальну сферу. Розв’язання цієї проблеми не може бути одноваріантним, бо в кожному окремому випадку результат впливу професійної освіти на розвиток того або іншого студента залежить від його індивідуально-психічних особливостей, серед яких провідне місце займає інтелектуальна активність, ступеня самостійності та послідовності, прояву творчості, настанови на активну навчальну та на майбутню професійну діяльність.

Отже, у процесі особистісного й професійного самовизначення студентів у навчальному процесі постійно виникає цілий **ряд концептуальних, теоретичних, організаційних і методичних проблем**, а саме необхідність: активної реалізації особистісного та інтелектуального потенціалів студентів у навчальній діяльності; забезпечення суб’єктності студентів у навчальному процесі та її творче використання для суттєвого підвищення якості їхньої професійної підготовки; підвищення ефективності набуття ними професійних знань шляхом підвищення їх мотивації до навчальної діяльності та активного використання їх інтелекту; систематизації знань та оптимізації формування професійних навичок і вмінь; набуття студентами основних видів компетентностей; створення такого навчального середовища у ВНЗ, що сприяє ефективній навчальній діяльності студентів; формування культури професійного мислення на основі творчого використання загального інтелекту студентів; формування та розвитку професійного інтелекту як основи професійної культури та фахового мислення тощо.

Оптимальне розв’язання цих проблем потребує суттєвої зміни у ставленні педагогів і керівників ВНЗ до підготовки майбутніх фахівців. **Фахівець економічного профілю XXI ст.** – це, насамперед, професіонал найвищого рівня підготовленості, творча особистість, досвідчений керівник, хороший психолог і педагог, який вміє проектувати, змодельовувати, прогнозувати та запланувати свою професійну діяльність, оцінювати всі можливі ймовірності в її розвитку, здатний реалізувати свій особистісний і професійний потенціали у цій діяльності, спроможний прораховувати складні ситуації, що виникають в умовах ринку, та знайти оптимальні шляхи їх подолання.

Фундаментом його професійної діяльності та гарантом кар’єрного зростання є професійний інтелект як основа професійного мислення та якісного розв’язання різноманітних виробничих завдань. Відповідно, виникає закономірне запитання: **Чи формує сучасна економічна освіта такого фахівця?**

Для отримання об’єктивної відповіді на це запитання необхідно проаналізувати концептуальні основи підготовки фахівців-економістів у ВНЗ, виявити основні підходи до їх підготовки у педагогічній науці, визначити оптимальні організаційно-педагогічні умови формування їх професійної компетентності, яка має ґрунтуватися на загальному та професійному інтелекті. Такий підхід дозволить комплексно дослідити теоретичні й методичні основи формування професійного інтелекту у майбутніх фахівців.

Для всебічного дослідження цієї проблеми необхідно визначити **провідні ідеї**, які лежать, на нашу думку, в основі її обґрунтування. Такими ідеями у нашому дослідженні є:

- основою розвитку природи, суспільства та особистості є взаємодія різних об’єктивних факторів;

- складноорганізованим системам, до яких належать також і система вищої економічної освіти, неможливо нав’язувати шляхи розвитку, які не визначаються їх внутрішніми потребами та майбутніми перспективами;

- для успішного функціонування ВНЗ необхідна узгоджена взаємодія всіх суб’єктів – ректорату, деканатів, кафедр, науково-педагогічних працівників і студентів, а також творча реалізація їх потенційних здібностей і можливостей у навчально-виховному процесі;

- ефективність педагогічного процесу безпосередньо залежить від провідної концептуальної основи функціонування ВНЗ, загальнонаукової, психолого-педагогічної і управлінської підготовленості його суб’єктів і наукової організації їх діяльності;

- гуманність, демократичність і результативність навчального процесу у ВНЗ залежить від оптимального вибору сучасних дидактичних систем, які є теоретичною та методичною основою викладання і навчальної діяльності студентів;

- формування творчої особистості майбутнього фахівця безпосередньо залежить від правильного вибору підходів до його підготовки – особистісного, діяльнісного, системного, акмеологічного, синергетичного тощо;

- розвиток розглядається як основний спосіб існування особистості протягом усього її життєвого, особистісного та професійного шляху;

- формування у студентів професійного інтелекту нами розглядається в діалектичній єдності їх внутрішньої психічної і зовнішньої практичної діяльності, бо, з одного боку, психічні властивості особистості майбутнього фахівця формуються у навчальній діяльності та згодом проявляються та розвиваються в його професійній діяльності, а з другого – ця діяльність значною мірою визначається його особистісними якостями, настановами, мотивацією та життєвими перспективами;

- формування та розвиток професійного інтелекту майбутнього фахівця економічного профілю відбувається на підґрунті загального інтелекту в

процесі професійної підготовки та характеризується значними подіями, які пов'язані, з одного боку, із змінами та збагаченням системи її життєвих і професійних цінностей, перспектив, загальними закономірностями розвитку студента як творчої особистості фахівця-економіста, яка включена в професійну діяльність у часі й просторі, а з іншого – суттєвим вдосконаленням, збагаченням, систематизацією та поширенням когнітивної сфери психіки студента, розвитком культури професійного мислення, формуванням професійної компетентності;

– професійний інтелект майбутнього фахівця-економіста формується в педагогічному процесі ВНЗ в результаті цілеспрямованої діяльності як педагогів, так і самих студентів, у творчій навчальній діяльності останніх;

– неможливо зрозуміти формування професійного інтелекту майбутнього фахівця-економіста поза межами його особистісної активності у навчальній діяльності. Він має бути суб'єктом власного розвитку та формування своєї особистості як фахівця.

Отже, коротко проаналізуємо окремі ці положення, які для нашого дослідження є визначальними. Насамперед слід замислитися над таким проблемними питаннями:

1) кого формує система вищої економічної освіти: фахівця, виконавця, особистість фахівця тощо;

2) до якої діяльності вона готує майбутнього фахівця: до типової діяльності в стандартних умовах функціонування установи; до творчої діяльності в стандартних умовах функціонування установи; до творчої діяльності в швидкоплинних і невизначених умовах функціонування установи тощо;

3) що має бути результатом функціонування системи вищої економічної освіти: фахівець, який набув системи програмованих знань, навичок і вмінь, яка передбачена ОКХ і ОПП; фахівець, який навчився вчитися та вміє творчо застосовувати набуті знання, навички та вміння, професійну компетентність для розв'язання виробничих і соціальних завдань; фахівець, який навчився творчо вчитися.

Знову, характер відповідей на ці проблемні питання кардинально визначає, з одного боку, цілі, сутність і смисл функціонування системи економічної освіти, а з іншого – результат її функціонування. Сучасна економічна практика показує, що нам необхідний творчий фахівець, який здатний ефективно розв'язувати виробничі й соціальні завдання в швидкоплинних умовах ринкової економіки. Водночас, авторитарна система професійної освіти не здатна підготувати такого фахівця. Із критикою недоліків такої теорії системи й педагогічної практики виступали філософи ще 60-70-х роках ХХ ст. Ряд негативних аспектів, на превеликий жаль, зостаються по сьогоднішній день.

Отже, виникає гостра необхідність аналізу існуючих концептуальних основ підготовки фахівців в економічних ВНЗ та їх визначення в сучасних умовах. Взагалі, у дидактиці на основі теорії пізнання й сучасних досягнень психолого-педагогічної науки

розроблені та активно використовуються різні концепції навчання, підготовки фахівців у ВНЗ. Наприклад, у *традиційній системі навчання* домінуючу роль відіграє викладання – діяльність педагога. Вона, на думку *В.В. Ягупова*, ґрунтується в основному на ідеях *Й.-Ф. Гербарта* та характеризується такими поняттями, як управління, регламентація, правила, розпорядження, керівна роль педагога. Цілями навчання є формування інтелектуальних умінь та уявлень.

У *педоцентристській системі* головний акцент робиться на учінні – діяльності учня, в основі якої лежить педоцентризм *Дж. Дьюї*.

Сучасна дидактична система орієнтується на те, що обидві сторони – викладання (педагогічна діяльність педагога) й учіння (навчальна діяльність учня) – складають творчу єдність, а їх різноманітні та змістовні відношення в процесі навчання є предметом дидактики. Її **характеризують такі кардинальні особливості та провідні ідеї.**

1. Її методологічну основу складають об'єктивні закономірності філософії пізнання (гносеології), матеріалізм, гуманізм, гуманістична психологія, дякуючи яким сучасна дидактика пододала односторонній підхід до аналізу та інтерпретації процесу навчання, характерний для філософських систем прагматизму, раціоналізму, емпіризму й технократизму.

2. У ній сутність навчання не зводиться ні до передачі студентам готових знань, ні до самостійного подолання труднощів, ні до їх власних винаходів.

3. Вона має ґрунтуватися на оновленій методологічній парадигмі – гуманістичній, яка має бути спрямована на реалізацію особистісного потенціалу педагогів і студентів як суб'єктів творчої діяльності, на актуалізацію інтелектуальних резервів і здібностей студентів.

4. Вищезазначені особливості сучасної дидактичної системи передбачають зміну стратегії національної системи освіти, яка має стосуватися, на думку *Г.О. Балла*, стратегії “розвитку освіти” і стратегії “самої педагогічної діяльності” [1, 5].

Отже, сучасна дидактична система спрямована на гуманізацію та демократизацію освітнього середовища, на максимальну реалізацію особистісного потенціалу суб'єктів процесу навчання та на допомогу їм в особистісній самоактуалізації у цьому процесі.

Відповідно, основним завданням педагогів у сучасних умовах стає переведення змісту освіти “...у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: учитель – учень, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб” [2, 15].

Цьому найбільше сприяють проблемне навчання, педагогіка співробітництва, технологія навчання та особистісно орієнтоване навчання, комплексне

використання яких має бути аксіомою для ефективного функціонування сучасної системи вищої економічної освіти. Вони мають бути покладені в основу організації професійної підготовки майбутніх фахівців-економістів, бо кожна з них має свої суттєві позитиви, а певні недоліки усуваються позитивними аспектами інших концепцій навчання. Комплексне використання основних положень цих концепцій передбачає суттєву корекцію та перебудову теоретичних і методичних основ підготовки майбутніх фахівців-економістів. Нами визначені такі **основні напрями впровадження ідей сучасних концепцій навчання** у процес їх підготовки.

По-перше, однозначне визначення *результату навчальної діяльності студента у ВНЗ* в руслі гуманістичної філософії освіти. Наприклад, на думку *В.В. Ягунова*, ним має бути “світогляд учня та його світосприйняття і світорозуміння; система знань, навичок, вмінь; уміння творчо мислити...; уміння учитися, потреба самостійно набувати та постійно творчо поповнювати знання, вдосконалювати практичні та інтелектуальні навички та вміння; вихованість і наявність конкретних змістовних життєвих настанов; професійна орієнтація і підготовка до життя” [3, 179-180].

Отже, це має бути творча особистість фахівця-економіста, компетентного, підготовленого і всебічно готового до творчої самореалізації та самоактуалізації у професійній діяльності. Тут доречними є слова американського винахідника і підприємця *Томаса Едісона* (1847-1931) – лауреата Нобелівської премії 1915 року про те, що найважливіше завдання цивілізації – навчити людину мислити. Відповідно, студент у навчальному процесі має навчитися думати.

По-друге, це автоматично вимагає *суттєвої корекції змісту їх професійної освіти* та шляхів і методів його реалізації. Він має включати, з одного боку, все те, що потрібно студентові для творчого розвитку власної особистості у навчальній діяльності, а з іншого – для формування особистості професіонала – майбутнього фахівця-економіста. Відповідно, цей зміст має включати “...аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний компоненти, де останній компонент є системотворним, а не когнітивним, як це є у традиційному навчанні” [5, 273].

По-третє, як відомо, навчання є двостороннім процесом – єдністю викладання й учіння. Всебічний розвиток студента відбувається в процесі навчальної діяльності. Рівень і характер цього розвитку залежать від її характеру. Це дозволяє вважати основою процесу навчання не викладання – діяльність педагога, а навчальну діяльність студента. Для активного застосування *творчого потенціалу студента у навчальній діяльності* необхідно виявляти та всебічно реалізовувати суб’єктивний досвід кожного студента. Відповідно, у процесі конструювання і реалізації навчального процесу має відбуватися виявлення цього досвіду, гуманна професійна соціалізація студентів у ВНЗ.

По-четверте, цього можна досягти тільки шляхом впровадження у навчальний процес такої педагогічної технології, в основі якої має бути розуміння, емпатія, активний діалог, самоуправління та взаєморозуміння, які передбачають тільки *суб’єкт-суб’єктні взаємини між педагогами і студентами* [7].

По-п’яте, така взаємодія неможлива при застосуванні традиційних методів навчання, які формують наукові поняття шляхом формально-емпіричного узагальнення окремих завдань, а процес навчання розгортається за принципом “сходження від окремого до загального”. Основним недоліком цієї групи методів навчання є прийняття студентів пасивними об’єктами, їх недостатня спрямованість до емоційно-почуттєвої та мотиваційної сфери психіки студента, практична відсутність діалогу між педагогами та студентами [4, 10-11].

Отже, суттєвій корекції мають підлягати загальна технологія навчального процесу у ВНЗ. З метою формування творчої особистості майбутнього фахівця-економіста доцільно збагачувати традиційні методи навчання такими методиками та технологіями, які сприяли б формуванню у них мотивації учіння та майбутньої професійної діяльності, змістовних життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної заангажованості у навчальній діяльності, створенню умов для активного самостійного опанування студентами загальнонауковими та професійними знаннями, навичками та вміннями, професійною компетентністю, формування творчого стилю діяльності.

Сучасна економічна ситуація та особливості функціонування економіки в умовах ринку вимагають від фахівців не тільки розуміння, запам’ятовування та відтворення отриманих професійних знань, навичок та вмінь, але найголовніше – уміння ними творчо оперувати, ефективно застосовувати у професійній діяльності й своєчасно й оперативно вдосконалювати. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчальної діяльності, спрямовані на формування у студентів загального інтелекту, на розвиток у них творчого мислення, творчого стилю навчальної діяльності та наукової культури самостійно розв’язувати професійні завдання. Їх використання також сприяє активному впровадженню у підготовку майбутніх фахівців технологій і методик особистісно-орієнтованого навчання на основі творчого використання провідних ідей і положень особистісного, діяльнісного і системного підходів до організації навчального процесу у ВНЗ, забезпечує особистісну та професійну спрямованість навчальних заходів, всебічно розвиває загальний і професійний інтелект студентів.

Коли вони творчо використовуються з урахуванням позитивних аспектів технології навчання, проблемного навчання, особистісно орієнтованого навчання та педагогіки співробітництва, то, як правило, суттєво підвищують ефективність навчальних занять на основі творчого використання особистісного потенціалу кожного

студента, активізації його внутрішніх резервів, забезпечення творчої навчальної діяльності. Наприклад, *Д.Б. Богоявленська* виділяє *інтелектуальну активність як одиницю творчості*, що інтегрує в собі інтелектуальні, мотиваційні та особистісні характеристики. Творчість є нестимульованою активністю, яка виявляється у намаганні вийти за межі заданої проблеми. *А.М.О. Холодна* виділяє *критерії креативності*, як комплекс певних властивостей інтелектуальної діяльності людини. Це – кількість ідей, що виникає в одиницю часу; їх оригінальність; сприймання – чутливість до незвичайного, до протиріч, невизначеності, готовність швидко переключатись з однієї ідеї на іншу; метафоричність.

Зокрема, проблемне навчання безпосередньо сприяє актуалізації креативних якостей студента та формує творчий стиль навчальної діяльності. За допомогою сучасних технологій навчання, особливо – інформаційних, процеси пізнання суттєво можна оптимізувати, систематизувати, прискорити та полегшити. А методики та технології особистісно орієнтованого навчання сприяють справжньому затвердженню у навчальному процесі культу особистості, поваги до людського буття, визнання її цінності та гідності, індивідуальності та самобутності, формуванню творчої особистості майбутнього фахівця економічної сфери [6]. Відповідно, творче використання основних положень педагогіки співробітництва закріплює основні досягнення та позитивні аспекти застосування попередніх концепцій навчання. Студент відчуває себе суб'єктом, щохвилино та щогодинно на навчальних заняттях виступає як суб'єкт, вчиться будувати та підтримувати різноманітні суб'єкт-суб'єктні взаємини та формує культуру цих взаємин, набуває досвіду особистісної поведінки та спілкування в умовах навчальної та квазіпрофесійної діяльності.

На підставі узагальнення теоретичних основ та практики підготовки фахівців-економістів виявлено,

що, по-перше, для формування і розвитку їх професійного інтелекту необхідно чітко визначити концептуальні основи їх підготовки; по-друге, необхідно використати комплексний методологічний підхід, у ході якого реалізуються провідні ідеї та положення проблемного навчання, технології навчання, педагогіки співробітництва та особистісно орієнтованого навчання; по-третє, обґрунтувати організаційно-методичні основи формування професійного інтелекту в процесі підготовки фахівців економічного профілю. А системний, діяльнісний та особистісний підходи забезпечують природний прояв інтелектуальної активності студентів у навчальній діяльності як одиниці творчості, що інтегрує в собі їх інтелектуальні, мотиваційні та особистісні характеристики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С. 5.
2. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С. 11 -24.
3. Ягупов В.В. Навчальний процес та його ознаки // Наукові записки: Зб. наук. статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ, 2000. – Ч. 2. – С. 174-182.
4. Ягупов В.В. Особистість учня як предмет дослідження дидактики: історико-теоретичний аналіз // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Військово-спеціальні науки. – 2001. – № 3. – С. 5-11.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
6. Ягупов В.В. Психолого-педагогічні основи особистісно орієнтованого навчання // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Військово-спеціальні науки. – 2000. – № 2. – С. 20-25.
7. Ягупов В.В. Суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі // Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д.Осипенко (Педагогічні науки). – 1999. – Запоріжжя: ВПК “Запоріжжя”, 1999. – № 3-4. – С. 5-10.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ковальчук Валентина Борисівна – викладач Кіровоградського Навчально-Наукового Педагогічного Комплексу.

Коло наукових інтересів: вивчення теоретичних основ підготовки фахівців-економістів у вищій школі.

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК ЗАСАДА НАДІЙНОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА

Вікторія КОРНЕЩУК

Стаття присвячена проблемі забезпечення надійності професійної діяльності майбутніх фахівців на основі формування в них професійно важливих якостей.

Проблема формування професійно важливих якостей у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей останнім часом залишається стрижневою проблемою педагогів-науковців, про що свідчить Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, оскільки саме стан їх сформованості зумовлює ефективне здійснення професійної діяльності. Слід відзначити, що питанням формування професійно важливих

якостей фахівців різних галузей і, зокрема, військових фахівців, у психолого-педагогічній науці приділяється певна увага.

Так, формуванню морально-бойових якостей у воїнів збройних сил України присвячено дослідження І.С.Колодій (Київ, 1998 р.); вихованню вольових якостей у курсантів вищих військових навчальних закладів - дослідження В.В.Зонь (Київ, 2002 р.).

Окремо розглядаються в різноманітних аспектах питання готовності військових до майбутньої

діяльності за фахом (О.П.Багас, С.О.Кубіцький, О.В.Тімченко, А.С.Сіцинський та ін.).

Особливого місця у низці наукових досліджень набула спеціальна фізична підготовка майбутніх військових офіцерів, яка вивчалася В.П.Леонт'євим, А.М.Чухом, О.Г.Шалепою, О.О.Ярмощуком та ін. Але дослідження означених авторів лише опосередковано спрямовані на формування необхідних військовому фахівцю фізичних якостей.

Узагальнюючи проведені дослідження, ми дійшли висновку, що науковцями вивчаються окремі професійно важливі якості, а проблема їх формування у сукупності майже не досліджується. Крім того, відокремлено досліджуються професійно-комунікативна (Волобуєва О.Ф. та ін.), військово-педагогічна спрямованість (Кудінов Ю.В., Морозов С.М., Сердюк Ю.І., Торічний О.В. та ін), інформаційна культура (Г.В.Вишинська та ін.), які навіть не виокремлюються науковцями у професійно важливі якості.

Однією з перших спроб виявлення сукупності необхідних військовим фахівцям професійно важливих якостей стало педагогічне дослідження В.О.Ройляна [4]. Автором визначено такі основні блоки професійних якостей майбутніх фахівців Сухопутних військ: 1) професійні знання, вміння і навички; 2) знання та виконання посадових обов'язків командирів взводу, роти; 3) знання керівних документів, що регламентують службову діяльність; 4) здатність до навчання і самонавчання, самовдосконалення і саморозвитку; 5) здатність до дій у непередбачуваних ситуаціях; 6) мотивація до професійного самовдосконалення; 7) здатність підвищувати бойову готовність, зміцнювати військову дисципліну у взводі; 8) стан фізичної підготовленості; 9) працездатність; 10) зовнішній вигляд та стройова виправка; 11) обізнаність щодо роботи з документами, навчальними матеріалами.

Ми вважаємо, що така класифікація професійно важливих якостей військових фахівців не підлягає певному критерію щодо їх розподілу і може бути узагальнена у кілька більш об'ємних блоків. При цьому критерієм класифікації може бути різновид професійної діяльності; якості можуть бути суто професійними, психологічними або психофізіологічними і т.і.

Являє інтерес запропонована А.М.Косовим, А.А.Фьодоровим та М.І.Житницьким структура потенційної цінності офіцера ВМС [2]. Означену структуру дослідники розглядають як комплекс професійно необхідних та достатніх якостей та виокремлюють у ній п'ять складових: соціальну, соціально-психологічну, професійну, психологічну, біофізіологічну.

Соціальна підструктура, на думку авторів, складається з ідейно-політичних, світоглядних і моральних груп, що містять такі якості, як: патріотизм, суспільна активність, професійний обов'язок, принциповість та ін.

До соціально-психологічної підструктури віднесено такі групи: ставлення до суспільства (колективу), ставлення до військової діяльності, відношення до себе. На думку дослідників, ця підструктура відображає загальні й спеціальні здатності та схильності, спрямованість, інтелект та містить такі якості: вимогливість до себе, чесність, самокритичність, комунікативність, готовність прийти на допомогу, працелюбність, відповідальність, а також організаційні якості; військові, наукові, технічні схильності та здатності; інтелектуальні властивості та якості.

До професійної підструктури дослідниками віднесено такі якості: надійність, продуктивність, творча активність, суто професійна майстерність, готовність діяти у небезпечних та аварійних ситуаціях, а також у складних і важких умовах довілля.

Особливості сприйняття, уваги пам'яті, мислення, темперамент і характер, емоційно-вольова сфера віднесені науковцями до психологічної підструктури. Її основними якостями є увага довільна й опосередкована, обсяг уваги, розподіл і переключення уваги, пам'ять (оперативна, довгочасна), мислення (логічне, творче), емоційно-вольова усталеність, комплекс вольових якостей.

Остання підструктура - біофізіологічна, містить у собі тип вищої нервової діяльності, наявність фізіологічних резервів, антропологічні дані й генотипові риси. До цієї підструктури віднесено такі якості: прямі резерви, запас механічної міцності, якості основних нервових процесів, фізичний розвиток, комплекс медичних показників, стан здоров'я, імунний статус, генотип.

Ми не повністю поділяємо погляд А.М.Косова, А.А.Фьодорова та М.І.Житницького щодо виокремлення саме цих підструктур, а також щодо віднесення деяких із перерахованих якостей до певної підструктури. На нашу думку, такий розподіл не досить доцільний, оскільки не всі з наведених якостей відповідають саме тій підструктурі, до якої її віднесено. Крім того, такі підструктури не є вичерпними, а їх розподіл досить умовний. Щодо біофізіологічної підструктури, то авторами запропоновано саме ті якості, які зумовлюють насамперед професійну придатність особистості до обраного виду діяльності, тобто є професійно необхідними. Проте дослідниками запропоновано широкий спектр якостей, які потребують подальшого вивчення та дійсно важливі для професійної діяльності військового фахівця.

Перш ніж запропонувати свій погляд на класифікацію професійно важливих для військових фахівців якостей, спробуємо визначити сутність феномену "якість" та, на цій основі, сутність категорії "професійно важлива якість".

В широкому розумінні якість – це здатність речей, явищ, подій відрізнятися від усіх інших

речей, явищ і подій на основі сукупності нескінченної кількості властивостей. Філософи розрізняють такі головні ознаки якості: якість - це визначеність, яку неможливо відокремити від існування даного об'єкта; ця визначеність є зовнішньою, бо вона виокремлює даний об'єкт серед інших, породжує його своєрідність, специфіку, індивідуальність [1].

Якщо говорити про професійно важливі якості, то, на наш погляд, вони можуть бути суто особистісними, притаманними певному працівнику з його індивідуальністю, або суто професійними, необхідними для виконання окремого виду діяльності. З цього приводу ми вважаємо, що особистісні якості - це якості усладковані людиною, а професійно важливі - надбані нею і розвинуті на основі особистісних якостей у процесі професійної підготовки. Деякі особистісні якості є надзвичайно важливими для обраного виду професійної діяльності, деякі - менш важливими, а деякі - майже не важливими. Але у процесі професійної підготовки повинні формуватися саме ті якості, які зумовлюють ефективне виконання професійної діяльності, тобто є важливими для виконання певної діяльності за фахом.

Проте особистісні й професійні якості, хоча й розподілені нами на окремі категорії, не існують окремо, а взаємодоповнюють одні одних.

Незважаючи на те, що педагогічна діагностика стану сформованості тих чи інших професійно важливих якостей можлива лише через оцінку відповідних цим якостям професійно значущих знань і умінь, ми вважаємо, що окремо взяті професійно значущі знання та сформовані на їх основі уміння і навички ще не утворюють професійно важливу якість. Лише їх синтез може стати тим інтегральним новоутворенням, яке ми називаємо професійно важливою якістю.

Оскільки результативність професійної діяльності працівника залежить від притаманних йому особистісних та професійно важливих якостей – сукупності властивостей психічного, психофізіологічного і фізичного плану, що забезпечують оптимально ефективне виконання професійної діяльності, то виявлення цих якостей неможливе без вивчення специфіки його майбутньої професійної діяльності. Отже, професійно важливі якості не можна розглядати абстрактно, поза контекстом тієї спеціалізованої діяльності, до якої як суб'єкт включений працівник.

Отже, щоб виявити професійно важливі для військового фахівця якості, слід відзначити, що військова професійна діяльність передбачає виконання досить широкого кола функцій, серед яких організація бойової підготовки, навчання і виховання підлеглих, керівництво бойовими діями частин і підрозділів, експлуатація техніки і озброєння. Традиційно розрізняють три основних напрямки діяльності офіцерів у військах. Це, по-

перше, повсякденна робота щодо підтримання високої бойової готовності частин; по-друге - цілеспрямоване виховання підлеглих, організація їх бойової та гуманітарної підготовки, навчання особового складу в умовах постійного оновлення зброї, бойової техніки, розвитку військового мистецтва; по-третє - безперервне удосконалення особистих оперативно-тактичних, військово-технічних, педагогічних, методичних та інших спеціальних знань.

Крім того, військова професійна діяльність відрізняється від усіх інших видів трудової діяльності завданнями, засобами, способами й умовами досягнення мети. У воєнний час вона спрямована на знищення противника, в мирний - на підтримання постійної бойової готовності.

Військова діяльність характеризується специфічними умовами її здійснення: місцем (суша, море, повітря); складністю виконання бойових завдань, зумовленою небезпекою для життя особового складу. Таким чином, військовій діяльності притаманні винятково складна й відповідальна праця, труднощі служби, велике напруження фізичних і психічних сил, вкрай обмежений час для виконання завдань, регламентований побут.

Отже, професійно важливі для майбутнього військового фахівця якості зумовлені специфікою його професійної діяльності, що потрібно враховувати під час підготовки курсантів у ВВНЗ. Більш того, формування в курсантів сукупності професійно важливих якостей повинно відповідати вимогам первинних офіцерських посад з урахуванням подальшого просування по службі.

З метою виявлення професійно важливих для військового фахівця якостей нами було проведено опитування провідних військових фахівців Одеського інституту Сухопутних військ, у результаті якого було з'ясовано, що такими якостями є: здатність до виконання посадових обов'язків (зокрема в екстремальних, надзвичайних погодних та бойових умовах); уміння самостійно оцінювати ситуацію; передбачення дій противника; організаційні уміння; висока працездатність; уміння навчати та виховувати; уміння мобілізувати підлеглих на виконання поставлених завдань в умовах значних навантажень; лідерство; фізична витривалість; сміливість і мужність; наполегливість і цілеспрямованість; дисциплінованість і справність; турбота про підлеглих; висока бойова активність; удосконалення особистої майстерності; здатність до безупинного самонавчання, самовдосконалення і саморозвитку; знання керівних документів та ін.

На основі аналізу специфіки військової професійної діяльності й проведеного опитування ми узагальнили виявлені професійно важливі якості у п'ять блоків: спеціально-військові, організаційно-управлінські, педагогічні, морально-бойові та психофізіологічні.

Так, *спеціально-військові* якості формуються на основі знань службових обов'язків та умінь їх виконувати у повсякденній діяльності та в бойовій обстановці; знань документів, що регламентують службову діяльність, та умінь працювати з ними; таємними матеріалами тощо; знань озброєння і військової техніки та умінь щодо їх використання і зберігання; умінь щодо підвищення бойової готовності підрозділу на основі знань сучасного бою, способів і засобів збройної боротьби; умінь діяти у непередбачених ситуаціях; умінь щодо правильної оцінки ситуації з аналізом можливого ризику.

Знання основних засад керівництва підлеглими та уміння щодо мобілізації особового складу на виконання поставлених завдань; знання і вміння щодо формування психологічного клімату в підрозділі, вивчення особистостей підлеглих; уміння щодо координації роботи підлеглих відповідно до їхніх потенційних можливостей; вміння формувати колектив підрозділу, сприяти його розвитку і дієздатності; комунікативні уміння і навички; уміння впливати на підлеглих, засновані на власному авторитеті; уміння самовдосконалення, самонавчання, саморозвитку, - сприяють формуванню *організаційно-управлінських* якостей.

В основі *педагогічних* якостей лежать знання основних засад теорії військового навчання і виховання; знання основних форм і методів навчання та уміння їх застосовувати у практичній діяльності; знання і вміння щодо методики проведення занять з підлеглими (як в аудиторних умовах, так і на полігонах); уміння контролювати діяльність підлеглих.

Уміння щодо рішучих дій, спрямованих на виконання бойового завдання; уміння щодо самостійного виконання бойового завдання у відриві від підрозділу; вірність військовому обов'язку; дисциплінованість; високу працездатність при виконанні військового обов'язку, витривалість; військове товариство; особисту зразковість - ми віднесли до блоку *морально-бойових* якостей.

Блок *психофізіологічних* якостей складають: спеціальні фізичні уміння і навички; фізична витривалість; емоційно-вольова усталеність; якості, пов'язані з особливостями уваги, пам'яті, мислення, реакції.

Якщо якості, означені нами як спеціально-військові, організаційно-управлінські та педагогічні підлягають цілеспрямованому формуванню у процесі професійної підготовки майбутніх військових офіцерів, тобто є суто професійними, то морально-бойові якості можуть бути прищеплені лише частково, бо залежать, насамперед, від особистісних якостей самого курсанта. Вони займають проміжне місце між суто професійними й особистісними якостями. Проте психофізіологічні якості є суто особистісними і майже не підлягають розвиненню під час професійного навчання.

Ефективність формування як спеціально-військових, організаційно-управлінських, педагогічних так і морально-бойових якостей зумовлена тим особистісним потенціалом, який притаманний кожному індивіду, - з одного боку, а з іншого - ефективністю організації самого процесу професійної підготовки у вищому військовому закладі освіти.

Зауважимо також, що виокремлені нами блоки професійно важливих якостей притаманні усім військовим фахівцям, незалежно від їхньої спеціалізації. Проте існують і певні специфічні якості, що відповідають цим спеціалізаціям, вивчення яких у майбутньому може стати предметом окремих психолого-педагогічних досліджень.

Докладне вивчення нами професійно важливих якостей не випадкове, оскільки саме вони є передумовою надійності діяльності спеціаліста. З цього приводу Ю.В.Щербина підкреслює, що саме взаємопов'язані якості є основою професійної надійності пілотів: "професійна надійність льотного складу в екстремальних умовах залежить від рівня знань, навичок і умінь особистості, ...високого рівня мотивації, оперативного мислення, емоційної стійкості, розподілу і перемикання уваги й інших професійно важливих якостей" [7, 1] та визначає її як рівень стабільності інтеграції мотиваційних, емоційних, інтелектуальних і психофізіологічних компонентів діяльності, спрямованих на ефективне забезпечення професійних функцій в екстремальних режимах в заданий термін.

Досліджуючи професійну підготовку курсантів-штурманів і дійшовши висновку, що "в основі професійної надійності штурмана лежить достатній рівень теоретичної підготовленості, яка складає основу професійного мислення та професійно важливі якості, що зумовлюють діяльність штурмана в екстремальних умовах", О.В.Селезньов наголошує: "професійна надійність штурманів значною мірою залежить від професійно важливих якостей, які й визначають усталеність інтелектуальної діяльності в екстремальних умовах польоту" [5, 10]. Автор особливо виокремлює два блоки якостей ("модельних характеристик"). Перший із них О.В.Селезньов пов'язує з інтелектуальною розумовою діяльністю, а другий - з психофізіологічними якостями, що зумовлюють структуру та зміст професійної діяльності штурмана з технічними пристроями.

М.Г.Логачов характеризує професійну надійність особового складу спеціальних підрозділів ОВС як «інтегральну категорію, яка визначається рівнем фізичного розвитку функціональних резервів організму, інтелектуальним потенціалом та мобільністю нервової системи» [3, 91] і також робить акцент на професійно важливих якостях працівника.

Головну проблему професійної надійності військових фахівців становить поєднання праці підвищеної складності й високої відповідальності, робота на межі людських можливостей, наявність емоційних чинників та ін. Крім того, особливі умови сучасної війни висувують підвищені вимоги до рівня професійної надійності військових. Тому невміння працювати в перевантаженому інформаційному полі й в умовах дефіциту інформації та ліміту часу; неадекватний аналіз та неправильне сприйняття складної професійної ситуації, що призводить до нераціональної організації подальшої діяльності; невміння виробляти альтернативні гіпотези прийняття рішення, визначати робочу гіпотезу; невміння приймати й реалізовувати рішення; брак професійного мислення, призводять до зниження надійності їхньої професійної діяльності, особливо в бойових умовах.

Отже, саме високий рівень сформованості професійно важливих якостей зумовлює високий рівень надійності професійної діяльності спеціаліста.

Таким чином, професійна надійність характеризується ймовірністю того, що спеціаліст буде виконувати свої професійні функції в оптимальному режимі та у заданий термін часу, зокрема в екстремальних умовах діяльності.

Безумовно, надійність професійної діяльності фахівців різних галузей має специфічні особливості, зумовлені специфікою самої діяльності, та потребує сформованості спеціаліста певних професійно важливих якостей залежно від того, чи є діяльність за фахом суворо регламентованою (військові, моряки, льотчики, працівники МВД та ін.) чи ні (лікарі, менеджери, викладачі та ін.). Крім того, рівень професійної надійності залежить від того, в яких умовах виконується діяльність: типових або нетипових (екстремальних).

У теперішній час вирішення проблеми формування професійної надійності проводиться досить обмежено й охоплює лише два напрями підготовки - льотчиків та працівників МВС. Здебільшого авторами досліджуються проблеми формування готовності (зокрема психологічної) фахівців різних сфер діяльності до дій в екстремальних умовах, а проблема професійної надійності залишається осторонь.

Отже, складна дидактична й теоретико-методологічна проблема формування професійної надійності досі не розроблена. Відсутні наукові роботи щодо вирішення цієї проблеми стосовно

різних фахівців з позицій системного підходу й людського фактору. Не визначено критерії й методики оцінки професійної надійності.

Незважаючи на те, що професійна підготовка фахівців обумовлюється документами, що регламентують цей процес (освітньо-професійних характеристиках, освітньо-кваліфікаційних програмах та ін.), основною метою яких є формування у майбутнього спеціаліста певних знань і вмінь, сьогодні майже відсутні документи, що регламентують формування професійно важливих якостей, що утворюють основу надійності професійної діяльності.

Усе це диктує необхідність проведення ґрунтовних досліджень і потребує особливої уваги науковців до означеної нами проблеми.

Забезпечення надійності професійної діяльності, на наш погляд, полягає у визначенні професійно важливих для фахівців різних галузей якостей, їх систематизації та узагальненні на основі специфіки певної професійної діяльності, а також у розробці і впровадженні у навчально-виховний процес вищих освітніх закладів спеціальних новітніх технологій навчання, які сприятимуть цілеспрямованому формуванню у майбутнього спеціаліста необхідних йому професійно важливих якостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахлибининский Б.В., Храленко Н.И. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ. – Л., 1989. – 200 с.
2. Косов А.М., Федоров А.А., Житницкий М.И. Психолого-педагогические основы системы управления качеством обучения и формирования профессиональной пригодности. – Л., 1982. – 202 с.
3. Логачов М.Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях: Дис...к. психол. н.: 19.00.06. – Х., 2001. – 184 с.
4. Ройлян В.О. Формування професійних якостей майбутніх фахівців Сухопутних військ в умовах реформування вищої військової освіти: Автореф. дис...к. пед. н.: 13.00.01. – Одеса, 2004. – 23 с.
5. Селезнев А.В. Методика профессиональной подготовки курсантов-штурманов к деятельности в экстремальных условиях: Дис...к. пед. н.: 13.00.02. – Кировоград, 2004. – 191 с.
6. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика. – К., 2003. – 852 с.
7. Щербина Ю.В. Методика формування професійної надійності пілотів при моделюванні польотів на електронних комплексних тренажерних системах: Автореф. дис...к. пед. н.: 13.00.02. – Кировоград, 2004. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Корнещук Вікторія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Одеського інституту Сухопутних військ.

Коло наукових інтересів: вдосконалення професійної підготовки спеціалістів.

ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО

Розглядаються особливості критичного мислення вчителя та його місце у професійній підготовці майбутніх педагогів. Робиться спроба пов'язати критичне мислення з деякими філософськими та педагогічними концепціями, зокрема з раціоналізмом та оптимізацією педагогічного процесу.

Стаття присвячена *проблемі змісту поняття критичного мислення та особливостям його виявлення у педагогічній діяльності* у контексті більш загальної *проблеми професійної підготовки вчителя*. Критичне мислення на сьогодні у світі вітчизняних і зарубіжних досліджень постає як необхідна складова формування сучасного вчителя, а ширше – формування всебічно розвиненої особистості. Метою статті є дослідження особливостей критичного мислення вчителя як необхідної умови його професійної підготовки. Стаття є подальшим розвитком ідей автора, висвітлених у статті [6].

Професійна підготовка майбутніх учителів у стінах педагогічних навчальних закладів є складним процесом формування якостей особистостей майбутніх учителів, які забезпечили б у майбутньому ефективну професійну діяльність. В.Ф.Орлов зазначає, що «Професійне становлення майбутнього вчителя – це складне й багатомірне явище перетворення особистості, починаючи від часу її студентства і до педагогічної діяльності» [7, 42]. Отже, професійна підготовка є, з одного боку, *процесом формування якостей особистості*, а з другого – *виражає певний професійний рівень особистості вчителя* і є певною інтегративною якістю соціально-професійної зрілості особистості.

Досліджуючи поняття соціально-професійної зрілості особистості вчителя, В.В.Радул зазначає: «У загальному плані мислення реалізує пізнавальну функцію суспільної людини ... Мислення створює можливість людині розуміти предмети та явища об'єктивної дійсності. Воно є основою свідомої діяльності вчителя як особистості. Послідовність мислення вчителя полягає в умінні дотримуватися логічних правил, певного плану в побудові думки» [11, 46-47]. В цій же роботі автор відзначає важливість мислення для соціально-професійної зрілості вчителя.

Педагогічний процес як нескінченно-можливий є досить складним системним явищем з безліччю найрізноманітніших ситуацій, невизначеність, нечіткість і випадковість яких вимагає від педагога когнітивних, емоційних, фізичних зусиль для їх розуміння, осмислення й розв'язання. Ситуацій, вихід із яких далеко не очевидний і неоднозначний. Однак будь-яка ситуація як проблема в педагогічному процесі вимагає свого розв'язання. Таким чином, учитель буде мати справу з необхідністю розв'язання ситуації як невизначеної і нечіткої з багатоваріативними й неоднозначними наслідками, коли із нечіткого поля можливостей потрібно перейти в одну можливу дійсність, при цьому невизначеність

перетворити у визначеність, нечіткість у чіткість, можливість у дійсність. Моделі розвитку і розв'язання педагогічної ситуації можуть ґрунтуватися на основах синергетики [4] і будуть пов'язані з парадигмою потенційної можливості множинності можливих шляхів розвитку, множини траєкторій розвитку. Розв'язання ситуації педагогом проходить через раціонально-логічні роздуми, моделювання, сумніви, ймовірне оцінювання, прийняття рішення, відповідальний вчинок. Причому при вирішенні проблем нікому не гарантована відсутність помилок.

Для розв'язання подібних проблем в освіті після Другої світової війни у США отримало значне поширення таке поняття, як «критичне мислення», яке потім було поширене у Європі, Росії, Україні. «Критичне мислення (КМ) – це, у найбільш загальному розумінні, активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок» [13, 11]. Важливою ознакою критичного мислення є принципова допустимість помилок у судженнях, а в загальному – помилок людського пізнання. Найбільшим прихильником такої позиції в ХХ столітті став К.Поппер, на думку якого, саме критичне мислення стало тією складовою наукового пізнання, яка відрізняє його від інших продуктів духовної активності людини. Своє вчення К.Поппер назвав «критичним раціоналізмом» [9]. «Критика (від грецького *kritike* – мистецтво розбирати, судити) – розбір (аналіз) чого-небудь з метою дати оцінку» [3, 1341]. «Раціоналізм (лат. *rationalis* – розумний, від *ratio* – розум) – напрям у пізнанні теорії, яка визнає єдиним джерелом і критерієм пізнання розум» [14, 292].

Потрібно зауважити, що у філософській і методологічній літературі поняття раціональності тлумачиться далеко не однозначно й того визначення, яке щойно було наведено, далеко недостатньо для користування цією категорією при практичному дослідженні наукових чи практичних проблем, зокрема проблем педагогічного процесу. Спроби уточнити суть і зміст цього поняття з різних поглядів були здійснені В.Н.Порусом [10], В.С.Швирьовим [15] та ін. Так, В.Н.Порус показує історичність поняття раціональності. Він показує проблематичність таких критеріїв раціональності, як істинність, узгодженість, доцільність та ін. В.С.Швирьов у наведеній праці [15] розглядає «відкрити» й «закрити» раціональності. У деяких авторів розглядається «класична», «некласична», й «постнекласична» раціональності. По суті, створені різні моделі раціональності, кожна з яких має свої відмінні за змістом критерії. Однак усі моделі реальності, побудовані на раціональних критеріях передбачають об'єктивність істини і можливість діалектичного її отримання на основі раціональних суджень. Раціональність більше відноситься до об'єктивного відображення реальності, знову ж таки як об'єктивно

існуючої. В об'єктивно існуючій реальності суб'єкту немає місця. С.Л.Рубінштейн у своїй праці «Людина і світ» вводить в психологічну літературу поняття «буття» [12], на чому наголошує В.Ф.Петренко [8, 114]. Замість безсуб'єктної «об'єктивної реальності» педагогічного процесу, згідно думки С.Л.Рубінштейна, є «світ існування». Можливо, що суперечності розвитку поняття «раціональність», його неповнота при створенні тієї чи іншої моделі реальності й привели К.Поппера до поняття «критичного раціоналізму». Перехід розв'язання проблеми із площини раціонально-логічної у площину соціально-психологічну є однією із причин розробки К.Поппером критичного раціоналізму.

Раціональне, як уже говорилося, пов'язане з парадигмою об'єктивного відображенням об'єктивного світу активним суб'єктом пізнання. Однак педагогічна ситуація, її пізнання й розуміння вчителем як активним суб'єктом діяльності пов'язана з гуманітарною парадигмою, з іншою людиною (учнем чи учнями), яка є також активним суб'єктом діяльності. Звідси, педагогічна ситуація не є жорстко детермінованою системою, яка підкоряється законам, а, характеризуючись внутрішнім розвитком, виступає не тотожна самій собі в кожний момент часу. Коли говоримо про розвиток педагогічної ситуації, то «мова може йти тільки про сценарні варіанти розвитку подій, де людина (учитель, **К.К.**) ... реалізує одну можливість із «віяла» потенційних можливостей у кожний момент часу» [8, 116]. У такій ситуації істина діалогічна, згідно думки М.М.Бахтіна [2]. Саме завдяки діалогу в розумінні М.М.Бахтіна можна зрозуміти іншого, а значить, і педагогічну ситуацію.

Критичне мислення – це не тільки аналіз ситуації (стосовно діяльності педагога), її розуміння й осмислення, це і створення моделі переходу від невизначеності до визначеності, від нечіткості до чіткості, від можливостей до дійсності з обов'язковою наступною реалізацією цієї моделі у практичній діяльності, тобто розв'язанням проблеми. Отже критичне мислення невід'ємне від практичної діяльності педагога.

Критичне мислення є специфічним стилем наукового мислення. Наукове ж мислення «В широкому сенсі слова – є системою норм, вироблених протягом багатьох віків розвитку науки й інваріантних для всіх її галузей» [5, 22]. Наукове мислення протиставлене буденному мисленню, буденному сприйманню реальності, зокрема педагогічної. Однак розуміння педагогічної реальності вчителем розпочинається з буденного споглядання, яке формує «сутнісне» розуміння педагогічного процесу, а не наукове у вигляді абстрактних моделей-теорій. А.В.Коржуєв виділяє феноменологічний і сутнісний підходи в педагогічних дослідженнях. «Феноменологічний зазвичай тлумачиться як описовий, фактологічний, який орієнтується на безпосереднє споглядання особливості й властивості об'єкта вивчення, явища чи процесу. Сутнісний підхід орієнтується на

внутрішнє, на сутнісні особливості і зв'язки об'єктів, явищ і їх компонентів» [5, 22]. Діалектичне поєднання цих двох підходів на засадах доповнювальності витікає із діалектики співвідношення категорій «сутність» і «явище» на противагу чистій описовості явища, що часто трапляється в педагогічних дослідженнях. На основі цього А.В.Коржуєв розглядає критично-рефлексивний стиль мислення, для якого в педагогіці «характерні всебічний, різноплановий аналіз об'єктів і процесів, що вивчаються, доказовість і обґрунтованість суджень, які спираються на конкретні факти, установлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, логічної несуперечності при обґрунтуванні тверджень, висновків і рекомендацій» [5, 23].

Критичне мислення відмінне від мислення, що ґрунтується на дедукції, коли із загальних наукових положень виводять часткові. Однак унаслідок мінливості педагогічної ситуації, її нетотожності самій собі в один і той же час, її недетермінованості ніякі часткові висновки із більш загальної педагогічної теорії не можуть охопити всю нескінчену буттєвість педагогічної ситуації. Критичне мислення охоплює не тільки інтелектуальну діяльність учителя як «чисто розумову». Адаже вибір, конструювання моделі вирішення педагогічної проблеми відповідає ще і моральним та етичним критеріям, і вже тільки тому не може бути «єдино вірним і остаточним».

Критичне мислення вчителя пов'язане з оцінкою та зв'язками минулого, теперішнього й майбутнього педагогічної ситуації. Отже критичне мислення пов'язане з прогнозом розвитку педагогічної ситуації та можливими наслідками такого розвитку. Критичне мислення допускає помилковість прийнятого рішення вчителем у конкретній педагогічній ситуації. Тому воно передбачає такі наслідки розвитку, коли модель розвитку допускає можливий «відступ назад», тобто коли можливе корегування наслідків дій учителя при розв'язанні проблеми. Інакше кажучи не можна заганяти проблему «у глухий кут», завжди потрібно створювати таку ситуацію розвитку, коли можливий вихід із неї.

Бачення вчителем потрібного шляху розвитку педагогічної ситуації ще не означає розвиток ситуації цим шляхом. У нестійких станах проблемна ситуація може, згідно положень синергетики [4], розвиватися багатьма природними шляхами і тоді результати такого розвитку можуть бути найрізноманітнішими. Тоді вчителю потрібно провести не тільки критичний аналіз ситуації та можливих шляхів її розвитку, а й виявити та проаналізувати причини, що викликатимуть той чи інший шлях розвитку та створити ситуацію можливості розвитку потрібним шляхом.

Критичне мислення покликане допомогти учителю здійснити критичний аналіз педагогічної ситуації шляхом як теоретичних роздумів, так і з урахуванням фактів, розкриттям причинно-наслідкових зв'язків, виявленням закономірностей, аналізом історії виникнення педагогічної ситуації, передбаченням

того, які форми педагогічної дії потрібно застосувати, щоб добитися розвитку ситуації у потрібному плані.

Критичне мислення вчителя пов'язане зі здоровим скептицизмом, сумнівами, нестандартністю мислення, неприйняттям догматизму, стереотипів, максималізму, безапеляційності суджень, суб'єктивізму, егоцентризму, про що говориться зокрема у праці [16].

Критичне мислення передбачає його системність. Саме системний підхід, системний аналіз дозволяє різні за природою фактори, що впливають на розвиток педагогічної ситуації, розглядати як єдину систему. Окрім того, педагогічну ситуацію також потрібно розглядати як системну, тобто як неоднорідну цілісність, що дозволяє виділяти складові, між якими утворюються певні зв'язки. Саме завдяки системним зв'язкам між складовими конкретної педагогічної ситуації виникає системний ефект, тобто в цілому педагогічна ситуація буде розвиватися не так, як її складові.

Аналіз наукових праць, методичних посібників і рекомендацій дозволяє відзначити, що більшість із них констатують факт ефективності реалізації певного методу у певних формах його застосування на практиці (переважно в педагогічному експерименті), яка привела до успішного формувань знань, умінь, навичок, якостей особистості, а також визначення педагогічних умов, необхідних для такої реалізації. При цьому мало приділяється уваги тому, що відповідні педагогічні умови далеко не завжди можуть бути створені у практичній діяльності педагога. Отже, не піддаються критичному аналізу, критичним роздумам можливості виконання цих умов у реальному педагогічному процесі, а не тільки у штучно створеному експерименті. Окрім цього, переважно розглядаються тільки позитивні характеристики методів та форм їхнього застосування, що приводять до позитивного результату. У такий спосіб формується мислення майбутнього (чи теперішнього) педагога, яке подає педагогічний процес в «ідеалізованій», а не «критичній» уяві. Разом із тим, критичне мислення обов'язково передбачає критичну оцінку як позитивних характеристик методу та форм його застосування, так і обмежень методу при практичному застосуванні (так само, як і обмеженість різних форм його застосування). Обмеженість будь-якого методу витікає із того, що метод не може охопити нескінченно-можливу педагогічну реальність. З тривалим використанням того чи іншого методу, певної форми його застосування у процесі навчання чи виховання природні обмеження методу можуть призвести до негативного системного ефекту, і в кінцевому підсумку – не до зростання ефективності навчання чи виховання, а до її зниження.

Критичне мислення передбачає аналіз та конструктивну розробку змісту діяльності педагога для корегування педагогічної ситуації у плані досягнення педагогічних цілей, тобто у плані виявлення шляхів її розвитку, які приведуть до досягнення педагогічних цілей. Така розробка

передбачає застосування певних організаційних норм, методів і методичних прийомів для здійснення педагогічних впливів учителя з метою корегування ситуації, спрямування її у потрібне русло розвитку.

Критичне мислення вчителя передбачає усвідомлення діалектичної взаємодії мислення теоретичного і мислення емпіричного, на чому наголошується у [17]. Критичне мислення формує самостійність пошуку майбутніх учителів, самостійність інформаційних пошуків, зокрема за допомогою системи INTERNET.

Критичне мислення передбачає необхідність застосування вчителем наукових методів дослідження педагогічного процесу, зокрема – різних кваліметричних методів. Саме критичний аналіз переваг і обмежень кваліметричних методів дозволить учителю вдало підібрати метод та критично проаналізувати результати дослідження і дати змістовні тлумачення числовим характеристикам результатів цього дослідження.

У праці [16, 37] аналізуються деякі шляхи формування критичного мислення школярів. Проектуючи їх на професійну підготовку майбутніх учителів, можна зазначити й описати такі шляхи формування критичного мислення майбутніх учителів:

- мислити активно, що означає активно використовувати теоретичні знання, інтелектуальний потенціал, аналізувати реальні педагогічні ситуації, включатися безпосередньо у педагогічну ситуацію й брати на себе відповідальність за її розвиток, йти назустріч викликам педагогічної ситуації, докладати відповідні зусилля для їх подолання;
- обережно втручатися в педагогічну проблему, ставити перед собою й іншими потрібні й зрозумілі запитання;
- аналізувати в думках педагогічну ситуацію, використовувати внутрішній діалог, створювати гіпотетичні моделі розвитку педагогічної ситуації та аналізувати результати можливих їх наслідків;
- аналізувати різні ідеї і намагатися знайти в них щось для вирішення педагогічної проблеми, вислуховувати й обережно вивчати думки інших і нові ідеї з метою більш глибокого розуміння педагогічної проблеми та шляхів її вирішення;
- бути відкритим для нових ідей, думок, теорій, поглядів із тим, щоб їх сприймати і переконструювати свої власні, у загальному – виробляти у собі здатність до зміни своїх поглядів і переконань.

У статті [18] автор торкається проблем освіти у сучасній Росії, шляхів її розвитку на конкретному історичному етапі. Серед складових забезпечення формування всебічних і гармонійних особистостей є і формування раціонально-критичного мислення, основним завданням якого є формування мислячої розумної особистості. Головним завданням у вирішенні проблеми формування критичного мислення у дітей автор вважає підготовку вчителя, який би володів методами, формами, прийомами і засобами, якщо забезпечили б можливість формувати

у дітей під час навчання основ раціонально-критичного мислення.

Критичне мислення тісно пов'язане з проблемою оптимізації процесу навчання, яку досить глибоко і всебічно дослідив відомий російський педагог Ю.К.Бабанський. Він зазначав, що «Термін «оптимальний» означає «найкращий для даних умов з позицій певних критеріїв». У ролі таких критеріїв оптимальності можуть виступити ефективність і час розв'язання поставлених завдань. Тоді під оптимізацією навчально-виховного процесу розуміють цілеспрямований вибір педагогами найкращого варіанту побудови цього процесу, який забезпечує за відведений час максимально можливу ефективність вирішення завдань навчання й виховання школярів» [1, 16]. Зрозуміло, що такий «вибір» неможливий без критичного аналізу відомих педагогу варіантів розвитку педагогічної ситуації чи педагогічного процесу в цілому, та аналізу відповідних умов їх здійснення. Саме критичний аналіз і можна здійснити завдяки розвиненому критичному мисленню вчителя. Причому такий аналіз не відірваний від процесів навчання й виховання, а навпаки, передбачає «впровадження» результатів аналізу в педагогічну ситуацію з метою її корегування в потрібному плані. «Оптимізація, – продовжує далі Ю.К.Бабанський, – тісно пов'язана з раціоналізацією праці вчителів» [1, 16].

Потрібно зауважити, що методи навчання й виховання майбутніх педагогів, котрі ґрунтуються на передачі інформації про методи навчання, виховання та форми їх реалізації у практичній діяльності і котрі подаються тільки у плані своїх «позитивних» можливостей уже не задовольняють сучасних вимог і можливостей сьогодення. Вони готують недостатньо «озброєного» сучасного спеціаліста. Все більше самі студенти та педагоги ставлять питання, пов'язані з тим, «як вибрати із багатого арсеналу методів і форм навчання ті, які найбільше відповідають конкретним умовам, як знайти міру у застосуванні тих чи інших нових підходів до навчання (програмування, алгоритмізація, проблемність)» [1, 17]. Саме такі проблеми й покликане допомогти розв'язати критичне мислення вчителя. Сучасне навчання майбутніх педагогів уявляється нам з позицій «критичного тлумачення» й, відповідно, «критичного сприймання та засвоєння» різних методів і форм навчання, педагогічних засобів впливу та умов їх застосування. Тоді знання майбутніх педагогів будуть сприйматися ними не як *набори достовірних рецептів майбутньої діяльності*, а тільки як *арсенал можливостей для такої діяльності, можливостей, які можна перетворити в дійсність завдяки копійкій напруженій і творчій праці, завдяки критичному аналізу, завдяки такій ознаці особистості вчителя як критичне мислення*.

Критичне мислення пов'язане з діалектичним мисленням, при якому ні які методи й форми навчання не приймаються за догму, а розглядаються у взаємозв'язку з іншими методами та формами

навчання та відповідними педагогічними умовами застосування. Визнаються й суперечності різних методів і форм навчання. Однак на практиці такий «взаємозв'язок» можна встановити саме за допомогою критичного аналізу, критичного оцінювання, тобто, маючи добре сформоване критичне мислення.

У даній статті зроблена спроба дослідити структуру критичного мислення, його особливості стосовно професійної діяльності педагога. Показано зв'язок критичного мислення з іншими видами мислення. На думку автора висвітлені ідеї допоможуть науковцям, викладачам ВНЗ, учителям, студентам педагогічних навчальних закладів розширити свої уявлення про структуру та особливості критичного мислення вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
3. Большая советская энциклопедия. – М.: Большая советская энциклопедия, 1973.
4. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Лыбидь, 1990. – 150 с.
5. Коржуев А.В. Сущностный подход в педагогическом исследовании // Педагогика. – 1992. – № 2. – С. 22 – 28.
6. Костюченко К.Є. Критичне мислення як умова професійної підготовки педагога // Наукові записки. – Випуск 58. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2004. – С. 129 – 135.
7. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна преса. – № 1(46) 05. – С. 42 – 51.
8. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 113 – 121.
9. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – 312 с.
10. Порус В.Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности). – М.: УРАО, 1999. – 124 с.
11. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. – 248с.
12. Рубинштейн С.П. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 253 – 281.
13. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 199. – 285 с.
14. Українська радянська енциклопедія. – Т. 9. – К.: Українська радянська енциклопедія, 1983.
15. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры: традиция и современность. – М.: Прогресс, Традиция, 2003. – 174 с.
16. Chaffee J. Thinking critically. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1990. – 584 p.
17. Davydov V.V. The Renewal of Education and the Mental Development of Schoolchildren // Thinking: The Journal of Philosophy for Children. – 1998. – V. 13. – № 4. – P. 5-7.
18. Margolis A.A. The Philosophy for Children Program // Thinking: for journal of philosophy for children. – 1998. – V. 13. – № 4. – P. 2 – 4.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костюченко Костянтин Євгенійович – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування критичного мислення майбутніх учителів.

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Віталій КРАВЦОВ

У статті розглядаються теоретичні аспекти інтерпретації професійної позиції вчителя в контексті його педагогічної діяльності та становлення професійної культури.

В умовах постійного підвищення суспільних вимог до особистості вчителя, рівня його фахової компетентності та педагогічної майстерності безумовно актуальними є спроби наукового обґрунтування теоретичних засад цілісного професійного розвитку педагога, складових його професійної культури. Слід зазначити, що в історії розвитку вітчизняної педагогічної науки професійній культурі вчителя завжди надавався високий статус. При цьому особлива увага зверталась на оволодіння ним гуманітарними знаннями як важливим складником створюваної наукової картини світу, дійовим регулятором і корелятивом процесу формування наукового світогляду. Крім того, значна увага останнім часом приділяється виявленню педагогічних умов формування педагогічної культури та ефективних способів, умов і методів розвитку особистості висококультурного вчителя, здатного транслювати інтериоризовану систему загальнолюдських і професійних цінностей, норм і традицій у процесі спрямованої взаємодії з динамічною соціокультурною сферою. Вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми зробили сучасні вчені: Ш.О.Амонашвілі, В.П.Безпалько, С.Б.Єлканов, В.І.Загвязінський, Н.В.Кузьміна та інші. Безпосередньо теоретичні засади, сутність, структуру та технології формування професійної культури вчителя досліджували такі науковці: О.В.Барабанщиков, О.В.Бондаревська, О.Б.Гармаш, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.В.Радул, С.О.Сисоєва. На нашу думку, досить повний контекстний аналіз даного феномену здійснено у роботах В.О.Сластьоніна [19].

Проте, на нашу думку, недостатня увага приділяється вивченню особливостей розвитку якостей і характеристик особистості вчителя, що забезпечують його ставлення до професійної діяльності, а відтак – ефективність інтериоризації та збагачення професійної культури, реалізації особистісно-професійного потенціалу педагога у педагогічній діяльності та, як наслідок, успішність навчально-виховного процесу. У цьому контексті, безумовно, актуальним є дослідження сутності та умов формування і розвитку професійної позиції вчителя як прояву і критерію сформованості його професійної культури. Слід наголосити, що особливості формування професійної позиції досліджувалися відомими вченими – В.І.Слободчиковим, В.Франклом, В.М.Мясищевим, А.Г.Асмоловим, О.В.Петровським, К.К.Платоновим та ін. Проте більшість авторів пов'язують дане утворення з розвитком психічних процесів і професійною адаптацією особистості, що, на нашу думку, звужує поле дослідження, крім того,

грунтовних наукових досліджень стосовно особливостей професійної позиції вчителя у вітчизняній педагогіці не робилося.

Тому *об'єктом* дослідження даної статті є процес цілісного професійного становлення особистості вчителя, а *предметом* – механізми формування професійної позиції педагога. Завданням статті є розгляд особливостей інтерпретації феномену професійної позиції вчителя та вивчення особливостей його розвитку в контексті формування професійної культури.

Зауважимо, що в сучасних науково-педагогічних дослідженнях існує декілька визначень змісту професійної культури вчителя. Зокрема, Н.Б.Крилова під професійною культурою фахівця розуміє “єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства й працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно розв'язувати виробничі завдання; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності розширення професійного досвіду” [12, 40].

У процесі узагальнення результатів наукових пошуків В.О.Сластьоніна, В.С.Лугового, В.В.Зелюка, В.В.Радула, положень досліджень із філософії та культурології С.І.Архангельського, В.Гуревича, М.С.Кагана, Б.С.Єрасова та ін. ми визначили, що професійна культура вчителя є складовою його загальної культури, складним утворенням у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності.

Враховання досліджень особливостей формування професійної культури вчителів у науково-педагогічній літературі, сучасних професіограм педагогічних працівників, змісту та основних напрямків педагогічної діяльності дозволяють нам виокремити у структурі даного утворення такі складові (компоненти): ціннісно-мотиваційний, методологічну культуру (професійний світогляд), педагогічну культуру, систему професійних знань, систему професійних умінь та навичок (педагогічну майстерність), комунікативну культуру, педагогічні здібності, механізми соціокультурної самоідентифікації (способи оволодіння ролями, установками та приписами професійної субкультури, професійне самоусвідомлення спрямованість на професійне самовдосконалення та поширення передового педагогічного досвіду) [10, 83]. Слід констатувати, що провідну роль в осягненні сенсу культурної діяльності відіграють цінності,

формування будь-якої професійної культури ґрунтується на встановленні об'єктивних зв'язків людини з культурою як системою цінностей.

Слід відзначити комплексний сенсоутворюючий характер та гуманістичну сутність цінностей професійної культури вчителя, котрі у їхній свідомості утворюють систему ціннісних орієнтацій, визначають формування системи внутрішніх мотивів до професійної діяльності.

Розвиток професійної самосвідомості стає можливим у процесі формування власної точки зору з різних питань педагогічної діяльності, під час якого предметні знання стають основою самостійної діяльності вчителя, розвитку його здібностей. Саме цінності визначають сенс життя і діяльності педагога, його професійну позицію.

Пошук сенсу життя як позиції визначає існування суб'єкта, його поведінку і діяльність. Це відбувається в напруженому полі, що включає егоїстичне прагнення індивіда затвердити свої вітальні інтереси як вершину ієрархії цінностей і альтруїстичне підпорядкування власного буття інтересам людського роду [20].

У загальноживаному значенні *позиція* (від лат. *positio* — ставлення) — це, « думка з якого-небудь питання, ставлення до чого-небудь, а також дії, поведінка, зумовлена цим ставленням» [4].

Слід зауважити, що багато дослідників застосовували поняття „позиція особистості”. Так, В. Н. Мясіцев [14, 112] під позицією особистості розуміє інтеграцію домінуючих обраних відносин людини в якому-небудь істотному для нього питанні. В установці як уособленні мотиваційної сфери він виділяє протистояння свідомості сьогодення і перспектив майбутнього, поєднаних у кожному вчинку і переживанні людини. У цьому змісті установка подібна до умовного рефлексу, хоча за механізмом свого розвитку вона не пов'язана з безумовним подразником. Відносини ж, що визначають позицію особистості, навпаки, усвідомлені. Таким чином, усвідомленість — одна з найважливіших характеристик позиції людини.

Таким чином, позиція як система відносин може розглядатися як концептуальний чинник розвитку особистості, виступати не тільки умовою розвитку вчителя, але й важливим показником його соціально-професійної зрілості, сформованості професійної культури. Саме позиція визначає суб'єктивні відносини (ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви, установки і т.д.); стійкі способи здійснення свого життя і спрямованість особистості як „відношення того, що особистість одержує і бере від суспільства, до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток” [13].

А. Г. Асмолов [1] розглядає позицію людини як систему суспільних зв'язків, комунікацій, як те, заради чого і як використовує людина свої здібності і набуті якості. Те ж стосується і зовнішніх умов, об'єктивних можливостей задоволення потреб людини.

На нашу думку, слід погодитися з Н.Ф. Радіоною [17, 56 – 57], яка вважає, що позиція людини є певною

системою, що має об'єктивно-суб'єктивний характер. Вона об'єктивна, оскільки детермінована суспільним буттям, а зміст її визначений характером суспільних відносин. Вона суб'єктивна, тому що складається при особистій участі людей, під впливом їхньої свідомості.

Позиція фактично дає змогу представити той соціально-професійний чи соціокультурний простір, у якому здійснюється „рух” людини (у який вона включена об'єктивно), і одночасно „суб'єктивний простір”, кожен із вимірів якого відповідає визначеному суб'єктивно-особистісному відношенню. У цьому контексті слід спиратися на праці Гуревича, Кагана, Межуєва, наголосити, що професійна культура має об'єктивний вимір, який характеризує її як суму надбань, цінностей, установок, способів спілкування, традицій, ритуалів, досягнень науки, освіти, що, будучи створеними в процесі діяльності людей, через опредмечування відділилися від них і стали самостійними утвореннями зі специфічними зв'язками, та суб'єктивний, що виражається в особистісній інтеріоризації цих надбань та атрибутів.

Але професійна культура реалізується тільки через суб'єктивний вияв, тобто є складним інтегральним утворенням у цілісній структурі особистості фахівця, що проектує його загальну культуру в професійній сфері і може формуватися лише в контексті соціальної, суспільно-корисної діяльності.

У цьому аспекті А. В. Петровський, розглядаючи соціально-психологічну концепцію розвитку особистості, виділяє поняття „соціальна позиція”, розуміючи під ним місце особистості в системі відносин у групі, що регламентують стиль поведінки. При цьому від конкретного устрою громадського життя залежить діапазон можливих варіацій виховательських позицій, а коли виховання перетворюється в масову професію — перевага тієї або іншої її форми. С. М. Ковальов висловлюється більш конкретно, вважаючи критерієм культури особистості її соціальну позицію.

У К. К. Платонова позиція особистості виступає як прояв її „індивідуальної культури” (або досвіду, що розуміється як підструктура особистості) [16]. О.С. Газман виділяє поняття „організаторська позиція”, як одну з умов формування соціального типу людини, що поєднує світоглядну культуру, діловитість і творчу індивідуальність [7]. Таким чином, розглядаючи професійний розвиток учителя в контексті культурно-сислової реальності, спираючись на роботи М.М.Бахтіна та М.Бубера, слід визначити певну „двоплановість” і діалогічність педагогічної діяльності і пов'язані з цим особливості професійної культури і професійної позиції вчителя. Тому слід погодитися з Н.Ф.Радіоною, що позиція особистості описує також і її тимчасову організацію: кожне відношення має визначений період відтворення (через механізми об'єктивування і суб'єктивування), протягом якого вона є активною, значущою [17, 51 – 52]. Так, позиція як система відносин характеризує людину багатоаспектно, у єдності об'єктивного і

суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, потенційного і актуального, соціального і психологічного, тобто – в усіх проявах її педагогічної діяльності та проявах професійної культури.

О. В. Бондаревська вважає, що соціально-значуща педагогічна позиція — це досягнення педагогом деякої гармонії, що дає йому соціальну стійкість і продуктивну включеність у громадське життя і педагогічну працю, а також психологічний комфорт. Вона також стверджує, що формування активної педагогічної позиції є центральним моментом життєвого і професійного самовизначення педагога у світі загальнокультурних і педагогічних цінностей.

Отже, позиція педагога — це позиція людини, що самовизначилась у всій повноті своєї професії. У психології позиція людини, що виражається в її ідейній принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова і справи, розглядається як інтегральна характеристика активності особистості [11, 10]. Таким чином, професійна позиція є найбільш цілісна, інтегративна характеристика всього способу життя людини, якісна характеристика і прями сформованості її професійної культури. Позиція — це спосіб реалізації базових цінностей особистості в її взаєминах з іншими, єдність свідомості і діяльності, тому можна говорити про діяльну позицію педагога як вихователя [20]. У цьому зв'язку знаходження позиції — не одноразова подія, а безперервний процес її становлення в діяльності, діалектично пов'язаний з успішністю цілісного культурного і професійного розвитку людини.

Отже, позиція педагога може бути представлена як система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності, які є джерелом його активності [19].

Говорячи про професійно-педагогічну позицію вихователя, ми незмінно виявляємо її суб'єкту природу. Суб'єктність педагогічної позиції — вважає І. А. Колеснікова [9, 137], — це безумовний показник того, що в освітній системі достатньою мірою розвинуті гуманістичні тенденції. У цьому аспекті цікавою є думка О. В. Ерліха, який на підставі аналізу різних підходів до використання методів моделювання в педагогіці показує, що їхнє застосування дозволяє домогтися позитивних змін у педагогічній практиці не стільки в ході побудови ідеальних моделей освітнього процесу, скільки в результаті оформлення «авторської» позиції суб'єктів стосовно педагогічного процесу.

Не випадково багато дослідників (Бондаревская, Григор'єва, Гринько, Сергєєв та ін.) пропонують формування гуманістичної позиції в якості однієї з основних цілей професійно-педагогічної підготовки. Позитивна педагогічна позиція, як це показано в дослідженні С. В. Гринько — перша з умов, що сприяють ефективності адаптації студентів до професійно-педагогічної діяльності [6].

Спеціальне дослідження педагогічної позиції в контексті культури проводила О. В. Бондаревська [5], яка виділила два теоретичних підходи до пояснення місця і ролі позиції в структурі особистості. Відповідно до теорії С. Л. Рубінштейна, позиція — це те, що пов'язує свідомість і особистість, виражає їхню єдність. Завдяки свідомості особистість знаходить здатність зайняти визначену позицію стосовно життя. Позиція характеризує визначений рівень розвитку свідомості особистості.

Трохи інший підхід до проблеми застосовував О. М. Леонт'єв. Він вважав, що позиція — не результат, а передумова й умова розвитку особистості і її свідомості. Необхідність зайняти ту або іншу позицію, визначитися у своєму ставленні до життя об'єктивно виникає перед кожною людиною на певному етапі його життєвого шляху.

О. М. Леонт'єв розглядає позицію як процес самостійної діяльності особистості, суть якої виявляється в моральному виборі. Позицію, як і особистість у цілому, утворює діяльність. Тому позиція є умовою розвитку особистості. Усвідомивши свою позицію, особистість піднімається на новий рівень розвитку. За допомогою позиції О. М. Леонт'єв пояснює механізм формування особистості як суб'єкта суспільних відносин (діяльність – позиція – свідомість – особистість). О. В. Бондаревська [5, 75] виділила в структурі педагогічної позиції її світоглядну і поведінкову сторони. *Світоглядна сторона* включає усвідомлення суспільної значимості педагогічної професії, переконаність у правильності професійного вибору, сформованість системи педагогічних принципів і гуманістичних ціннісних орієнтацій на роботу з дітьми.

Поведінкова сторона педагогічної позиції — це здатність учителя самостійно приймати рішення в різних ситуаціях навчання, виховання і життя дітей і нести за них відповідальність. Це активність у захисті інтересів дітей і наданні їм допомоги, створення сприятливих умов для їхнього розвитку.

Однак якою буде позиція педагога, залежить від його ставлення до своєї професійної діяльності. Тому вважаємо за необхідне в структурі педагогічної позиції виділити і *ціннісно-мотиваційний аспект* (як показник ціннісно-мотиваційного компоненту професійної культури) як єдність суспільно-значущих і особистих мотивів педагогічної діяльності, інтерес і захопленість педагогічною професією, ставлення до педагогічної праці як до головного сенсу життя, любов і повага до дітей, прояв відповідальності за долю кожної дитини. У цьому аспекті, на нашу думку, слід також наголосити на уособленні в професійній позиції такого компонента професійної культури як механізми соціокультурної самоідентифікації, що визначає способи інтеріоризації основних цінностей професійної культури у поведінкові реакції та світоглядні переконання.

Зіставивши потреби особистості з вимогам професійної діяльності вчителя, слід, на нашу думку,

виокремити такі групи цінностей професійної культури педагога:

- загальнолюдські гуманістичні цінності (добро, любов, справедливість тощо);
- цінності, що пов'язані із самоствердженням у суспільстві, професійній субкультурі (значущість і престиж праці);
- цінності задоволення потреби у спілкуванні;
- цінності самовдосконалення (розвиток творчих здібностей, залучення до багатств духовної культури);
- цінності, пов'язані з самореалізацією (творчий характер праці, романтика педагогічної професії тощо);
- цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами (самоствердження, кар'єра, довготривала відпустка);
- цінності інструментального типу.

У дослідженні Л. А. Григор'євої [8, 11] у якості структурних складових позиції пропонується виділити гносеологічний, аксіологічний і практиологічний компоненти. О. В. Бондаревська [5] вважає, що самооцінка, самосвідомість, рівень домагань, самоствердження і соціальний статус входять у структуру педагогічної позиції вчителя, що у кожному випадку має індивідуальну своєрідність.

У цьому розумінні саме представлення про структуру позиції суб'єкта визначається як необхідна змістовна зміна, що опосередковує розгортання предметності. З іншого боку, самі ці уявлення не можуть бути виведені безпосередньо з предметних умов культурної діяльності. Вони пов'язані з тим, як даний акт діяльності, у якому вони існують, включений у систему діяльності в цілому

Слід погодитись з М.М.Боритко, що кожна позиція містить у собі *екран*, за допомогою якого контекст діяльності представлений у своєму відношенні до цієї позиції і до її змісту, але одночасно прихований у своїй дійсності, заміщений своєю перетвореною формою. Відмінність складних діяльностей і систем діяльності від систем, що розгортаються за природними законами (природними або технічними), пов'язана саме з ефектом екранування, заміщення.

Позиція як одиниця діяльності включена в два типи відносин, пов'язаних із двома структурними шарами діяльності:

- *поверхневим*, пов'язаним із тими визначеннями, що відбуваються, котрі можуть виступати безпосередніми фактами досвіду (зміст діяльності розглядається як визначені зміни);

- *глибинним*, котрий з'являється в результаті особливої розумової процедури і не представлений безпосередньо нікому з учасників діяльності (позиція, як синтетична єдність, включена у структуру змісту, в якому необхідна дія може бути виконана остільки, оскільки вся цілісність того, що відбувається, екранована і представлена у своєму відношенні до даного локального акту) [6].

Таким чином, професійно-культурологічний підхід до підготовки вчителя дозволяє розглянути не тільки зовнішню форму його становлення як професіонала, але і внутрішні фактори цього процесу, динаміку їхнього взаємозв'язку з зовнішніми умовами. При цьому зміст вноситься в структуру діяльності через структуру професійної позиції педагога, яка є як проявом його професійної культури, так і якісною характеристикою ставлення до професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990. – 367 с.
2. Асмолов А. Г., Петровский В. А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вopr. психологии. - 1978. - № 1.
3. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984 — 1985. - М., 1986. - С. 82 — 160
4. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: Мультимедиа-энциклопедия. - М., 2000.
5. Бондаревская Е. В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога // Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. - Ростов н/Д., 1995. – С. 74 – 80.
6. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного образования. – Волгоград, 2001 – 214 с.
7. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / Под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. - М., 1989. - С. 4—15.
8. Григорьева А. И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1998. – 26 с.
9. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 1999. – 242 с.
10. Кравцов В.О. Теоретичні аспекти інтерпретації змісту професійної культури вчителя // Наукові записки – Серія: Педагогічні науки, Вип. 54. – Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2004. – С. 81-85.
11. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М., 1985. – 431 с.
12. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. - М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.
13. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. – 409 с.
14. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние отношений человека // Психологическая наука в СССР. - М., 1960. –Т.2. –С. 110—125.
15. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982. – 255 с.
16. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. - М., 1984. – 174 с.
17. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. - Л., 1989. – 84 с.
18. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М., 1976. – 424 с.
19. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1993.
20. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. - М., 1995.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990. - 356 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування професійної позиції вчителя.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ПРЕДСТАВНИКАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОРІЧЧЯ

Тетяна КРАВЦОВА

У статті розглядаються загальні особливості вивчення природи дитини представниками експериментальної педагогіки в кінці XIX – на початку XX століття В.Лаєм, Е.Мейманом, А.Біне. Автор робить спробу порівняльного аналізу поглядів представників експериментальної педагогіки цього періоду.

Процес інтеграції України в міжнародний освітній простір, зростаючі вимоги суспільства до вдосконалення та модернізації навчання та виховання зумовлюють пошук більш ефективних шляхів та способів їх здійснення. У зв'язку із цим загострилася потреба у створенні нових умов для формування активної самостійної творчої особистості, здатної до саморозвитку, а також забезпечення умов для реалізації та самореалізації природних сил дитини у різних видах її діяльності. Саме тому зростає необхідність дослідження кращих надбань світової і вітчизняної педагогічної думки з проблеми вивчення природи дитини.

Розв'язанню цієї проблеми сприяє аналіз досвіду реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття. Її представниками – А.Біне, Е.Клапаредом, В.Лаєм, Е.Мейманом, Г.Рішаром, С.Холлом було закладено науковий фундамент розвитку нової педагогічної течії – експериментальної педагогіки.

Необхідно відмітити, що осмислення помилок і недоліків експериментальної педагогіки сприятиме вдосконаленню сучасного навчально-виховного процесу. Тому **об'єктом** дослідження цієї статті є педагогічна спадщина вищезазначених представників експериментальної педагогіки, а предметом – трактування природи дитини та особливостей її вивчення в працях В. А. Лая, Е.Меймана, А.Біне. Виокремлення основних напрямків та виявлення концептуальних особливостей вивчення дитини на основі аналізу першоджерел та наукової літератури представниками експериментальної педагогіки кінці XIX - початку XX століття є основним завданням даної роботи.

Ідея дослідження природи дитини має довгу й непросту історію і не втратила своєї актуальності в сучасній вітчизняній педагогіці. Окремі аспекти досліджень представників експериментальної педагогіки початку XX століття відбито в історико-педагогічних дослідженнях І.Кліцакова, О.Попової, Л.Потапової, В.Коваленко, В.Лук'янової, О.Перетяцько, Т.Петрової, О.Сухомлинської.

Слід відзначити, що у вітчизняній педагогічній історіографії давалась неоднозначна оцінка діяльності згаданих представників експериментальної педагогіки. Так, їхні дослідження досить позитивно оцінювалися та використовувалися сучасниками – П.Каптеревим, М.Рубінштейном, О.Нечаєвим, І.Сікорським, О.Лазурським, Г.Россолімо, В.Бехтеревим, П.Блонським та ін.

Вивченню поглядів та надбань представників експериментальної педагогіки приділяли увагу Е.Кагаров, Є.Мединський, О.Піскунов, Б.Вульфсон, З.Малькова, Н.Воскресенська [6], Д.Чавчанидзе, Б.Бім-Бад [2].

Наявність великої кількості педагогічних концепцій реформаторської педагогіки, що характеризувалися рядом оригінальних ознак, зумовлених конкретно-історичними, соціально-економічними факторами та національними особливостями, не заперечує наявності спільних рис у цих концепціях. Серед них – спрямованість навчально-виховного процесу на особистість дитини, своєрідне тлумачення в нових педагогічних концепціях проблеми факторів розвитку дитини, надання переваги вивченню психо-біологічних, генетичних факторів розвитку дитини.

Однією з таких течій була експериментальна педагогіка, виникнення якої зумовлено необхідністю визнання педагогіки як самостійної, а не прикладної науки; ствердженню тенденції експериментального методу дослідження; здійснення індивідуального підходу до особистості дитини, що потребує вивчення фізіологічних та психічних даних про природу дитини, для реалізації цих даних у навчально-виховному процесі.

Експериментальна педагогіка, спираючись на дані психології, фізіології, анатомії, застосовувала наукові методи вивчення дитини і шукала засоби та методи реалізації здобутих результатів у навчально-виховному процесі.

На думку представників експериментальної педагогіки А.Біне, В.Лая, Е.Меймана, акцент робився на вивчення дитини, тому що “уся справа виховання разом із його цілями узгоджується із дитиною” [14, 13]. У зв'язку з цим сутність експериментальної педагогіки полягала, на думку вчених, саме у вивченні фізичного і розумового розвитку дітей, у точному виявленні їхніх можливостей.

Вже першими експериментальними дослідженнями було встановлено, що психофізіологічна організація дитини відрізняється від організації дорослого. „Щоб зрозуміти розвиток підростаючої людини взагалі насамперед все потрібно відмовитись від уявлень про те, що вона являє собою якісне удосконалення та кількісний ріст тіла та духу. Молодий організм не є тільки зменшеним тілом дорослої людини, духовне життя дитини не характеризується тільки менш значною продуктивністю. Навпаки, молодий організм і в анатомічному і в фізіологічному відношенні має більш якісні відмінності в порівнянні з організмом дорослого”, – зазначав Мейман [14, 45].

В кінці XIX - початку XX століть в Західній Європі саме представники експериментальної педагогіки в

своїх працях фактично започаткували інтенсивне вивчення природи дитини, дитинства, як особливого етапу в житті людини, закликали перейти від умоглядного до практичного знання, спираючись на факти, отримані при вивченні дитини та її поведінки, висунули в якості основного принципу навчально-виховного процесу „принцип саморозвитку дитячої особистості” [6, 119].

Використовуючи у своїх дослідженнях саме такі методи вивчення природи дитини, як анкетування, тести, бесіду, експеримент, статистичні дані, збирання та аналіз різноманітних фактів, представники експериментальної педагогіки намагались розв’язати багато проблем, які стояли перед педагогічною наукою:

- дослідження теоретичних основ дитячої індивідуальності;
- вивчення душевного і тілесного розвитку дитини в період дитинства;
- вивчення розвитку різноманітних здібностей дітей;
- дослідження проблеми обдарованості дітей;
- вивчення стану дитини під час навчання в школі;
- дослідження роботи дитини при вивченні окремих навчальних предметів.

Один із найвідоміших представників зарубіжної експериментальної педагогіки Вільгельм Август Лай (1862-1926), **спираючись на данні біології та експериментальної педагогіки**, визнавав існування навколишнього світу людини й пропонував розглядати його в єдності та розвитку [8, 41].

Слід зазначити, що Лай розглядав дитину, насамперед, з біологічного аспекту, тобто „як живу істоту, тіло і душа якої прагне до розвитку”, де тіло є „сенсорно-моторним апаратом”, основою якого є нервова система, що складається з частини, яка сприймає подразнення та проводить їх – чутливих нервів; з центральної частини, що переробляє подразнення – спинного та головного мозку; та рухових нервів [10, 29].

Лай намагався створити нову педагогіку – педагогіку дії, в основі якої лежало б учення про біологічну природу реакцій людини на зовнішні подразники, де вихідним пунктом та способом реалізації педагогіки дії виступало саме життя дитини з її гармонійним різноманіттям реакцій.

Виходячи з того, що дитина є членом суспільства, до складу якого входить як життя людей, так і навколишнє середовище, Лай відзначав, необхідність розглядати природні та соціальні фактори розвитку в тісній взаємодії. На думку Лая, саме ці фактори слід урахувувати при вивченні дитини як індивіда та як члена життєвого середовища, оскільки саме вони зумовлюють хід та результат її виховання. Він стверджував, що „ми повинні вимагати розвитку індивідуальності в як інтересах окремої людини, так і для блага цілого”.

Для розвитку індивідуальності дитини, вважав Лай, необхідне детальне обстеження її виникнення (індивідуальні, природні та соціальні фактори), фізичних ознак, ознак спостереження, особливостей образотворчої діяльності, як вроджених, так набутих у результаті пристосування. Саме тому, на його погляд, найбільш детальних результатів можна досягнути при вивченні дитини тільки на основі біології та психології, а також за допомогою експериментальних методів дослідження.

Розуміння сутності психічної природи дитини привело Лая саме до обґрунтування процесу виховання з біологічного погляду, коли основним завданням виховання є спрямування розвитку дитини таким чином, щоб воно дало змогу виявити її схильності, на основі яких створюються якості, і з допомогою яких дитина пристосовується до навколишнього середовища.

Виходячи з педагогічного принципу дії, Лай вказував на необхідність вивчати і соціальну сторону життя дитини. Він був переконаний, що на розвиток індивідуальності дитини впливає колектив, адже саме тоді, коли діти збираються разом, кожний прагне виявити краще, на що він здатний, стає більш діяльним, винахідливим. В дитячому колективі діти впливають один на одного, між ними відбувається обмін впливів, тому навіть діти з низьким рівнем розвитку, можуть як отримувати, так і віддавати. Тому дитина, на його думку, повинна виховуватись у колективі в дусі існуючих соціальних вимог.

Він зазначав соціологічною стороною виховання є те, що” виховання повинно таким чином діяти на вроджені та набуті реакції, щоб вони прийшли у відповідність з нормами логіки, естетики, етики, релігії...Тому виховання є розвиток, керований відповідно до вимог суспільства або культури” [10,38].

Він одним із перших урахував при дослідженні фізичного та психічного розвитку дитини коливання, що зумовлені як природнім (погода, клімат, кількість тепла та світла та ін.), так і соціальним середовищем (традиціями, звичками) [9, 82.]. Серед рефлексів дитини особливого значення Лай надавав “інстинкту боротьби”. Цей інстинкт, стверджував учений, має як позитивні, так і негативні наслідки. Тому продиктоване ним прагнення дитини бути сильним, відповідає педагогічній меті привести дитину в стан гармонії з природою. Негативне в цьому інстинкті, власне, жорстокість, яку процесі виховання слід придушувати [7, 316].

Погляди Лая – важливий внесок у пізнання природи дитини та особливостей її розвитку. Він справедливо ставив результати виховання в залежність від психолого-біологічних факторів. Однак саме він обмежував можливості педагогіки біологією дитини.

Ще одним із визначних представників експериментальної педагогіки який приділяв значну увагу у своїй науковій діяльності вивченню природи

дитини був Ернст Мейман (1862—1915). Він вважав, що основою для експериментальної педагогіки повинні бути відомості з психології, анатомії, фізіології, антропології, патології дитини й інших наук, зокрема з етики, естетики, тому що ці відомості дають змогу отримати більш повну картину про природу дитини, про її розвиток. Мейман наполягав на тому, що основним напрямом дослідження експериментальної педагогіки повинно бути вивчення в першу чергу поведінки дитини: мислення, сприймання, відчуття, індивідуальних особливостей дітей, їхніх інтелектуальних здібностей, обдарувань.

Виходячи з цього, основою виховання повинні бути результати експериментальних досліджень, які спираються на дані про психічний розвиток дітей. Однак, щоб повністю зрозуміти процес розвитку дитини необхідно, на думку Меймана, по-перше, визначити періоди розвитку дитини та відхилення в розвитку, по-друге, визначити психічні та фізіологічні відмінності, що існують між дітьми та дорослими; по-третє, дослідити взаємозв'язки між фізичним та розумовим розвитком та невідповідність між цими типами розвитку [11].

Як і Лай, Мейман вивчав проблему дитячої індивідуальності, де на його думку, наукове пояснення індивідуальних відмінностей між дітьми має для педагогіки велике значення. Однак він прагнув насамперед виявити індивідуальні розходження в психічному розвитку дітей. Мейман зазначав, що розуміння сутності дитячої особистості полягає в певній "внутрішній єдності та своєрідній специфічності"[12, 3].

Дослідження різниці між індивідуальними здібностями дитини Мейман зводив до того, що необхідно описати та класифікувати відмінності, що існують між дітьми, потім їх аналітично розділити на відмінності елементарні, далі штучно (синтетично) відновити фактичні відмінності дитини, виходячи з елементарних. Саме знання елементарних відмінностей та особливостей індивідуальності дитини, які можливо простежити та експериментально дослідити, дають змогу визначити особливості навчання та виховання для кожної дитини. Тому, на думку Меймана, якби „ кожний момент ми знали чому дитина саме таким, а не іншим чином, вчить, розповідає вивчене, малює, рахує, пише, тощо; якби ми бачили, що певні сторони її елементарних нахилів примушують вчити саме так, як вона вчить – ми б розуміли дитину в кожен момент її діяльності” [12, 4].

На основі наукового пояснення природи індивідуальних відмінностей дитини, розглядалась Мейманом і теорія обдарованості дитини. Ця теорія дала можливість визначити походження і значення індивідуальних розбіжностей в обдарованості, зрозуміти причини індивідуальних відмінностей у здібностях дітей. Вимогою до виявлення обдарованості чи необдарованості, на думку Меймана, є визначення на основі експериментальних

досліджень та спостереження середнього рівня розвитку та меж відхилень дітей середнього і нормального типу, індивідуальних та типових відхилень від норми для певних вікових категорій, визначення розбіжностей обдарованості дітей, якостей і здібностей, за якими взагалі можна розрізнити дітей різного віку. Спираючись на ці знання, можливо визначити з групи дітей, яка дитина відповідно до свого віку обдарована і має надзвичайні здібності, і навпаки, є інтелектуально та фізично відсталою у своєму розвитку [12].

Виходячи з теорії про єдину загальну обдарованість він визначає основні властивості індивідуальності дитини: це насамперед здатність до самостійного продуктивного аналітичного мислення та підвищення інтенсивності розумового життя дитини, що виражається підвищеною увагою, що у свою чергу визначає високу розумову сприйнятливості обдарованої дитини.

Як і Лай, Мейман визнавав, що задатки та нахили дитини зумовлені спадковістю, однак дитина народжується не з готовими якостями, а тільки з можливістю їх розвитку. Він зазначає, що саме під впливом середовища слабкі якості можуть розвиватися, а сильніше розвинені можуть слабшати і загубити. Досвід дитини Мейман розглядав саме як сукупність чуттєвих сприймань.

Особливо великий внесок у розвиток досліджень дітей та введенню експерименту в педагогіку зробив Альфред Біне (1857 – 1911). Він був засновником "Лабораторії нормальної педагогії", основним завданням цієї школи-лабораторії було вивчення духовних та фізичних властивостей дитини і одночасно розробка методів навчання, які б відповідали науковим вимогам. Результати досліджень цієї школи А.Біне відобразив у своїй праці "Сучасні ідеї про дітей", саме вони лягли в основу системи тестів для визначення розумового розвитку дітей.

На відміну від Лая та Меймана, французький психолог та педагог А.Біне основну свою діяльність зводив до дослідження розумового розвитку дитини, вивчення природи та причин відхилень розумового розвитку. Крім того, він стверджував необхідність досліджувати здібності кожної дитини для того, щоб організувати навчання та виховання "по мірках", беручи до уваги фізичну, інтелектуальну та моральну сторону особистості кожної дитини [3, 2-3].

Спостерігаючи за дітьми під час навчального процесу, учений відмічав, що багато з його вихованців, у тому числі й найбільш здібні, потребують педагогічної допомоги. Саме тому він зазначав, щоб не робив ученя, завжди можна заставити його зробити це краще, якщо ближче вивчити його природу.

Тому, вивчаючи природу дитини, Біне значну увагу приділяв проблемі невстигаючих учнів. Учений вважав, що педагогіка, як і медицина, повинна включати як діагностику, так і лікування причин

відставання учнів. На його думку, визначивши причини відставання окремої дитини, потрібно детально проаналізувати даний випадок, щоб знайти найбільш дієві способи та засоби для усунення цієї причини [4, 41]

Він, провівши обстеження великої кількості дітей і дослідивши причини відставання учнів під час навчання, виділив ряд причин, які значно впливають на успішність дітей:

- стан фізичного розвитку, який може бути недостатнім або надлишковим;
- патологічні стани, хвороби;
- пошкодження органів чуття, особливо зору та слуху;
- недостатність розумового розвитку: дитина не розуміє або недостатньо обдарована;
- слабка пам'ять : дитина розуміє, але не запам'ятовує;
- короточасне зниження успішності дитини, що може бути викликане зміною школи;
- вороже ставлення до вчителя [4, 42].

На початку XX століття А.Біне разом Т.Сімоном створив тести для визначення рівня розумового розвитку дітей різного віку та розумової обдарованості, які узагальнили розробки із вивчення пам'яті, уваги, мислення. Створена ними система простих завдань для визначення розумового розвитку (тести Біне - Сімона, 1905) в модифікованому вигляді використовується і в сучасній психології та педагогіці. Крім того, тестові дослідження Біне дали змогу розширити й поглибити знання про окремі психічні явища та узагальнити розробки із вивчення пам'яті, уваги, мислення.

Він перший увів у психолого-педагогічну науку поняття „розумового віку” дитини, як рівня інтелектуального розвитку, котрий визначається генетичними факторами. Пов'язавши проблему розвитку дитини із спадковістю, А.Біне сприяв збагаченню психології і педагогіки новою проблемою – проблемою спадковості, акцентував увагу дослідників на факторі психічного визрівання людини та відповідності його загальному рівню розвитку.

У своїй праці „Сучасні ідеї про дітей” Біне стверджує, що основним законом життя є пристосування, тому що підростаюча людина оточена природою та іншими індивідами, до яких потрібно їй пристосовуватись. У зв'язку з цим він вказував, що „виховання та навчання, мета яких полягає в полегшенні цього пристосування, неодмінно повинні враховувати і середовище з його вимогами, і людську істоту з її здібностями” [4, 13]. На його погляд, саме пристосування навчально-виховного процесу до рівня розвитку дитини дасть можливість застосовувати ті чи інші методики педагогічного процесу та досягти поставленої мети.

Слід зазначити, що біологізаторське розуміння законів розвитку психіки людини і дитини,

запроваджене представниками експериментального педагогічного напрямку, поширило використання методів, що застосовувалися експериментальною педагогікою, зокрема методу експериментального спостереження та анкетування. Завдяки цим методам дитина ретельно обстежувалась. Дані обстеження використовувались у вихованні, навчанні, а інколи і в лікуванні дітей.

Необхідно відмітити, що досягнення вчених у галузі експериментальної педагогіки наприкінці XIX – початку XX століть дозволяли враховувати індивідуальні задатки кожної дитини, що, у свою чергу, дозволяє сформулювати повноцінного громадянина держави. Ученими ставилось завдання пов'язати навчальні заняття з основними потребами особистості, в центр педагогічного процесу була поставлена дитина. Характерним є факт відмови від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини, що є актуальним на сьогоднішній день

Таким чином, вивчаючи педагогічну спадщину В.А.Лая, Е.Меймана, А. Біне можна стверджувати про безумовну необхідність досліджувати природу дітей, оскільки вивчення дитини, її фізичної, соціальної та психічної природи дає змогу урахувати обдарування, інтереси і її реальні можливості, що сприяє особистісно-орієнтовному підходу до учнів і є необхідною умовою виховання творчої особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М.: Изд. УРАО, 1998. – 576с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М., 1994. – 111с.
3. Бинэ А. Ненормальные дети. – М., 1911. – 312 с.
4. Бинэ А. Современные идеи о детях. – М., 1910. – 216 с.
5. Бинэ А., Симон Т. Методы измерения умственной одаренности. – Херсон, 1923. – 179 с.
6. Воскресенская Н.М., Джурицкий А.Н., Чавчанидзе Д.Л. Разработка теоретических основ экспериментальной педагогики в конце XIX - начале XX в. //Советская педагогика. – 1981, – №10 – С.118 – 122.
7. Джурицкий А.Н. История педагогики. – М.:Гуманитизд.центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
8. Лай В.А. Методика естественно-исторического преподавания. – СПб., 1914. – 172 с.
9. Лай В.А. Школа действия. Реформа школы, сообразно требованиям природы и культуры. – Пг., 1920. – 405 с.
10. Лай В.А. Экспериментальная педагогика. – М., 1909. – 342 с.
11. Мейман Э. Введение в современную эстетику. – М., 1919. – 174 с.
12. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. В 3-х ч. – СПб.: Изд-во тов-ва Мир 1922. – Т.1. – 659 с.
13. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. – М.: 1922. – 237 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення проблеми дитини у творчості представників реформаторської педагогіки.

РЕФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПЕРІОД НАБУТТЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

Володимир КРИВОЗУБ

У статті з історичної точки зору досліджується проблема реформування музично-педагогічної освіти України, яка пов'язана зі зміною змісту навчальних планів та програм з фахових дисциплін на музично-педагогічних факультетах педагогічних вузів.

Актуальність і доцільність. Реформування та розвиток музично-педагогічної освіти пов'язані з підготовкою вчителів музики в Україні потребували вирішення низки питань, серед яких ключовим було забезпечення галузі висококваліфікованими кадрами, які б в умовах перебудови могли вирішувати питання пов'язані з формуванням духовної сфери підростаючого покоління.

Аналіз освітніх програм західноєвропейських держав та інших цивілізованих країн переконує в тому, що одним з головних завдань є принципова зміна стратегії вищої школи, (не вузькопрофесійна, прикладна підготовка фахівця, а формування високоосвіченої і культурної людини, підготовка її до життя і праці в складному світі), а також вихід на новий, ефективніший рівень взаємодії всіх галузей освіти, що відкриває студентам можливість більш плавного і м'якого переходу з однієї стадії чи спрямованості навчання на іншу.

В перші роки незалежності для України актуальним і пріоритетним завданням було не тільки забезпечення внутрішніх потреб освітянської галузі кваліфікованими кадрами, але і підготовка конкурентноспроможних фахівців на ринку праці.

Досвід доводить, що в умовах реформування вищої та середньої школи перевага в працевлаштуванні, отриманні навчального навантаження віддавалась тим фахівцям, професійно-педагогічний рівень яких дозволяв вирішувати складні питання сьогодення, застосовувати в роботі новітні технології, творчо підходити до реалізації навчально-виховних програм.

У 1991 році з набуттям незалежності, музично-педагогічна освіта України вступила в нову фазу свого розвитку. В зв'язку з цим постала необхідність оновлення змісту навчальних планів та створення нових методів і методик. Над цією проблемою почали працювати науковці багатьох вузів.

Загальні питання реформування вищої освіти України висвітлює в наукових працях академік В.П.Андрущенко, який стверджує, що за роки незалежності в Україні почала формуватися національна система освіти, яка загалом відповідає потребам практики, реалізації національних інтересів, забезпечує іноваційний економічний розвиток, свідому участь громадян у політичному житті суспільства, сприяє духовно-культурному розвиткові народу.

Нарощення культурного потенціалу нації, піднесення ролі культури у державотворчих процесах

та вихованні особистості, створення умов для розвитку творчості талановитої молоді, підтримка високопрофесійної мистецької творчості, підтримка регіональних центрів та осередків культури, культурно-мистецьких організацій та об'єднань, окремих митців В.П.Андрущенко розглядає як першочергові заходи культурної політики.

Питання реформування та управління освітою, суперечності вищих складових освітньої системи України досліджені В.І. Луговим. Автор розглядає становлення і розвиток професійно-педагогічної освіти в Україні, розкриває сутність освіти і її місце в системі культури; генезис функцій освіти; типологію і зміст освіти; робить елементарно-структурний аналіз та загальну модель освіти; типологію і зміст освіти; гуманізацію освіти; досліджує освіту і особистість; освітні технології та оцінки в освіті. Музично-педагогічна освіта плуначеться автором як частина художньої освіти.

Реформування в професійно-педагогічній освіті пов'язане з підвищенням розвитку освіти в Україні. Досліджуючи підготовку педагогічних кадрів В.К. Майборода довів, що з 1991 року розпочався процес відновлення і розвитку національної педагогічної освіти в Україні, відбулася її демократизація.

В музично-педагогічній освіті реформування пов'язані з новими дослідженнями в галузі музичної педагогіки. О.Я. Ростовський, який зробив великий внесок в розвиток музично-педагогічної освіти в Україні з'ясував стан і перспективи української музичної педагогіки в період її реформування. Подальший розвиток музичної педагогіки має ґрунтуватися на глибокому розумінні й правильній оцінці сучасного стану музичної освіти в Україні.

Реформування музично-педагогічної освіти вищих навчальних закладів в Україні співпадає з реформуванням середньої ланки музично-педагогічної освіти, пов'язане з діяльністю колективу вчених на чолі з Л.М. Масол, які запропонували нову концепцію музично-естетичного виховання підростаючого покоління. Зміст цієї концепції покладено в основу методичної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Для оволодіння програмою "Мистецтво" розробленою Л.М. Масол, фахівцям вищої школи необхідно було реформувати зміст навчальних планів і програм з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, спрямувати їх на підготовку фахівців нової генерації, спроможних вирішувати проблеми розбудови освіти, виховання підростаючого покоління з урахуванням світових стандартів розвитку освітянської галузі.

В зв'язку з цим нами поставлена така мета: здійснити науковий аналіз процесу реформування музично-педагогічної освіти в Україні в 90-х роках ХХ століття.

Відповідно до проблеми і мети дослідження нами поставлені такі завдання: проаналізувати процес реформування музично-педагогічної освіти в Україні; дослідити зміни в змісті професійно-педагогічної підготовки вчителів музики.

Виходячи з цього у 1991 році Міністерством освіти України були запропоновані нові навчальні плани. Були введені такі нові курси як: історія України, практичний курс української мови, основи педагогічної майстерності, історія світової та вітчизняної культури, образотворче мистецтво, історія вітчизняної музичної культури, проблем охорони навколишнього середовища, краєзнавства і туризму. В значній мірі збільшена кількість годин і відділена окремим курсом методика виховної роботи, збільшена кількість годин на курс методики музичного виховання, введена фольклорна практика.

Одним з позитивних моментів зазначених планів було те, що в методичних розробках до них вузам і факультетам надавалась можливість, відповідно до кваліфікаційної характеристики фахівця, проблем школи, вносити зміни у кількості 15% від загального обсягу годин. Це дало змогу позбавитись одного з основних недоліків плану – його надмірної політизованості. Так були вилучені курси історії ВЛКСМ та міжнародних дитячих політичних організацій, методики піонерської та комсомольської роботи, тощо. Замість них були введені курси методики викладання спеціальних дисциплін, значно розширений курс історії української музики, введений практикум по шкільному пісенному репертуару, курс історії музики ХХ століття, музичного дозвілля молоді, практикум по диригуванню, курс ритміки та хореографії.

Доцільно зазначити, що плани 1991 року передбачали впровадження багатоступеневої підготовки фахівців, зокрема з спеціальних дисциплін. Адже на факультеті навчались студенти з різною довузівською підготовкою (випускники дитячих музичних шкіл, музично-педагогічних, культурно-освітніх та музичних училищ). Робочі програми з спеціальних дисциплін передбачали диференційований підхід до груп студентів з різним рівнем музичної освіти на групових заняттях та індивідуальний, диференційований підхід на індивідуальних заняттях з виконавських дисциплін до студентів з різним рівнем музичної обдарованості.

Найбільше проблем залишалось з робочими програмами. До цього часу не було робочих програм з основного інструменту – баян, з додаткового інструменту – баян, з історії російської та зарубіжної музики, з теорії музики та гармонії, з сольфеджіо. Окрім цього потребували докорінної переробки програми з основного інструменту та теоретичних дисциплін. Тут необхідно було визначитись з музичними творами та темами, що виносяться на самостійну роботу студентів. В робочі програми необхідно було ввести твори українських авторів та українські народні пісні.

Відсутність необхідної кількості репертуарних збірників для баяна із творами українських композиторів не давало змоги викладачам-баяністам вводити в належній кількості таких творів у навчальний процес, поновлювати репертуар.

Суттєвим недоліком вважається також те, що викладачі-піаністи ще мало приділяють уваги популяризації творів для фортепіано українських композиторів-класиків та сучасних авторів. Творчість М.Лисенка, С.Людкевича, Л.Ривуцького, Б.Лятошинського, В.Косенка, Я.Степового, В.Барвінського та інших, як і композиторів нової генерації, повинна бути введена у програми та навчальний процес на музично-педагогічних факультетах, а також у програми загальноосвітніх шкіл та шкільні художні колективи.

В світлі реформування процесу підготовки вчителів музики та художньої культури на кафедрі теорії, історії музики і основного інструменту Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка була розпочата робота по підготовці слідуєчих курсів: образотворче мистецтво (54 години); музична естетика (54 години); українське народне мистецтво (54 години); психологія музичних здібностей (54 години); методика викладання художньої культури (54 години). На кафедрі хорового диригування та методики музичного виховання було розроблено курс основи матеріальної культури (54 години).

У 1991 році ст.викладачем Вінницького педагогічного інституту імені Миколи Островського А.В.Березою підготовлена програма з “Основного музичного інструменту” (баян). Програма була рекомендована педагогічним вузам України, вона розкриває комплексну педагогічну та виконавську підготовку вчителя, методики самостійної та виховної діяльності музиканта-інструменталіста.

У цьому ж році Міністерством освіти України була надрукована програма з “Основного інструменту” (скрипка) для студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних вузів України укладачем якої став кандидат педагогічних наук, ст.викладач Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Ю.А.Соколовський. У цьому році виходить також нова програма з курсу “Додатковий музичний інструмент (баян, акардеон)” розроблена доцентами цього університету А.І.Рубан та Н.Г.Рубан.

У 1992 році доцентом кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування Вінницького державного педагогічного інституту імені Миколи Островського Т.П.Плесніною була розроблена та затверджена Міністерством освіти України програма з “Методики музичного виховання”.

Професор В.І.Толканьов та доценти Е.С.Заруба і Т.П.Плесніна за дорученням Міністерства освіти України надрукували програму з “Хорового диригування”.

Певне місце в програмі відводилось самостійній роботі студентів з диригування. На кожному уроці викладач з диригування визначав певний обсяг самостійної роботи, а на наступному занятті перевіряв виконання завдання. Окрім того два твори з диригування студент опрацьовував самостійно і здавав викладачу. Самостійно студенти розробляли аналіз музичних творів, грали партитури, аккомпанемент, готували бесіди до шкільних пісень. Контролювалася самостійна робота на індивідуальних заняттях та контрольних уроках.

Студенти випускних курсів відпрацьовували на індивідуальних заняттях з хорового диригування хорові партитури над якими працювали в хорі та які диригували на державних екзаменах.

Так в репертуарі хорових колективів музично-педагогічного факультету Ніжинського державного педагогічного інституту імені Миколи Гоголя на державному екзамені з диригування вдало звучали такі твори як "Щедрик" М. Леонтовича, "Чотири воли пасу я" в обр. А. Кос-Анатольського, Реквієм Г. Форе, Заключне купало з фольк-опери "Цвіт папороті", "Белая ночь" О. Розенбаума в аранжировці М.Шумського, "О люди, люди небороки" Надененка, "Якби мені черевики" в обр. Є. Козака, "Могила" П.Чеснокова, "Тиха украинская ночь" Р. Щедрина, "Узник" О.Гречанинова, "Придите, ублажим Йосифа" П. Чеснокова, "Туча" Б.Лятошинського, "Достойно есть" П. Чайковського, "Спящая княжна" О.Бородіна, "Віхола" Л. Дичко, "Світанок" В. Верменича. Виконання цих творів відрізнялось, в цілому, чистотою строю, ансамблевою злагодженістю, гнучкою динамікою, чіткою дикцією.

В репертуарі хорової капели музично-педагогічного факультету Вінницького державного педагогічного інституту імені Миколи Островського багато творів, які формували художньо-естетичні смаки майбутніх вчителів музики, вони стали базою морально-естетичного та патріотичного виховання. Це "Пагетична ораторія" Г.Свиридова, "На могилі" С. Танеева, "Сонячний струм" Л. Дичко, "Рекс Тременус" Д. Верді, "Клевета" Д. Россіні, "Щедрик", "Дударик" "Ой, з-за гори кам'яної" в обробці М.Леонтовича.

На заняттях хорового класу велика роль відводиться самостійній роботі, де студенти старших курсів вивчають хорові партитури з студентами I-II курсів, а студенти випускники самостійно працюють над творами своєї програми під контролем керівника хору.

У 1992 році на музично-педагогічному факультеті Вінницького державного педагогічного інституту імені Миколи Островського були розроблені і впроваджені нові плани. Так з спеціальності "Музика та ансамблева гра" були розроблені та затверджені радою факультету нові дисципліни: гра на народних інструментах, основи ритміки та хореографії, ансамблева гра, оркестровий клас, інструментовка та аранжировка, інструментознавство, робота з дитячим інструментальним ансамблем, ансамблева практика.

В план з спеціальності "Музика та хореографія" введені: основи ритміки та хореографії, гра на народних інструментах, класичний танець, народний танець, історико-побутовий танець, сучасний танець, мистецтво балетмейстера, історія хореографічного мистецтва, робота з дитячим хореографічним колективом, хореографічна практика.

В обох планах збільшений курс "Історії народної музики", введений курс "Основ наукових досліджень", "Постановки дитячого спектаклю". Замість курсу "Політичної історії" введений курс "Народознавства та історії сучасного світу".

Завідуючим кафедрою теорії, історії музики та основного інструменту Вінницького державного педагогічного інституту імені Миколи Островського А.Ф. Завальнюком була створена програма з "Фольклорно-етнографічної практики" (1993 рік) для педагогічних вузів України. Основна мета фольклорної практики полягала у сприянні та поглибленому усвідомленні і засвоєнні історико-теоретичних курсів, особливо української музики та фольклору, побуту та етнографії.

У 1995-1996 н.р. на музично-педагогічному факультеті Дрогобицького державного педагогічного інституту імені Івана Франка було введено спецкурс "Народні промисли", який читали викладачі кафедри народних промислів. На цей спецкурс відводилось 20 годин, в кінці студенти склали залік. Курс читався на II курсі у II семестрі.

Викладачі Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка у 1997-1998 н.р. з метою підвищення фахової підготовки майбутніх вчителів продовжували практику проведення колоквиуму з виконанням музичних колекцій. Це дало можливість розвивати виконавські та лекторські навички студентів, крім того дало можливість студентам мати готовий матеріал для проведення позакласних заходів при проходженні педагогічної практики.

У 1998-1999 н.р. на музично-педагогічному факультеті Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка були введені такі спецкурси, спецсемінари та факультативи: "Методика викладання основного інструменту" – У курс, 10 лекційних, 10 практичних занять; "Оркестровий клас" (народний ансамбль, камерний оркестр) I-У курси, 102 години практичних занять; "Проблеми сучасної музики" – ІУ курс, 16 лекційних, 6 практичних занять; "Основи наукових досліджень" – ІІІ курс, 16 лекційних годин; "Методика викладання диригування" – ІУ курс, 18 лекційних годин; "Методика викладання вокалу" – ІУ курс, 18 лекційних годин; "Практикум роботи з хором", "Вокальні ансамблі" – I-У курси, 104 практичних години.

В зв'язку із зменшенням навчальних годин з основних фахових дисциплін все більше уваги приділялось самостійній роботі студентів. В Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка двічі на

рік фортепіанна секція проводить конкурс на краще виконання самостійно вивчених творів.

З метою контролю за самостійною роботою студентів введено пороміжну атестацію студентів, наслідки якої постійно обговорюються на засіданнях кафедр та раді факультету.

У 1999-2000 н.р. на денному відділенні Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка були введені до навчального плану такі спецкурси: “Українська фортепіанна музика” у IV семестрі, 28 годин, форма контролю – залік. “Розвиток музичного мислення та здібностей у студентів виконавських класів” у V семестрі, форма контролю – залік. “Біблія і музичне мистецтво” у VI семестрі, форма контролю – залік. “Історія українського хорового виконавства” у IX семестрі, форма контролю – залік. “Методика вокального виховання дітей” у X семестрі, форма контролю – залік. “Дитяча хорова література” у X семестрі, форма контролю – залік.

На музично-педагогічному факультеті Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка навчальним планом 1999-2000 н.р. передбачено вивчення таких спецкурсів, спецсеминарів та факультативів: “Методика викладання основного інструменту” (V курс); “Методика викладання хорового диригування” (V курс); “Методика викладання вокалу” (III курс); “Основи наукових досліджень” (III курс); “Проблеми сучасної музики” (V курс); “Оркестровий клас” (народний ансамбль, камерний оркестр) (I-V курси); “Практикум роботи з хором”, “Вокальні ансамблі” (I-V курси).

Викладачі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка у 2002 році працювали над поповненням навчального матеріалу зі спецкурсів “Основи наукових досліджень”, “Шкільні пісенники галицьких композиторів другої половини XIX-го початку XX століття”, “Методика вокального виховання дітей”.

У 2003 році доцентом кафедри народних інструментів та вокалу Дрогобицького державного

педагогічного університету імені Івана Франка І.В.Фрайтом була укладена програма з курсу “Додатковий музичний інструмент” (баян, аккордеон, фортепіано).

Професор Б. Базиликот підготував програму з курсу “Вокальний клас” для студентів 3-річної форми навчання. Програма передбачала вивчення народних пісень, над якими студенти працюватимуть на уроках музики.

Доцентом Є.В.Шуневич розроблено і підготовлено до друку програму з курсу “Вокальний клас” для студентів 5-річної форми навчання. І.Й.Кліш розробила програму “Основи методики вокального виховання дітей” для спеціальності 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти, для стаціонарної та заочної форми навчання.

Висновки. Таким чином, реформування музично-педагогічної освіти в 90-х роках XX століття пов’язано з використанням історичного досвіду попередніх років, творчого потенціалу наукових працівників вищих навчальних закладів. Демократичні реформи музично-педагогічної освіти пов’язані зі зміною змісту професійно-педагогічної підготовки, і перш за все з оновленням навчальних планів і програм з фахових дисциплін, які б відповідали сучасним вимогам підготовки висококваліфікованих фахівців спроможних конкурувати на ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв’ю. – К.: Знання України. 2004. – 804 с.
2. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спец. “Держ. упр.”. – К.: Вид-во УАДУ, 1997.
3. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917 – 1992 рр.). Дис...д-ра пед.наук у формі наукової доповіді. К., 1993. – 58 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кривозуб Володимир Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: становлення і розвиток професійно-педагогічної освіти в Україні.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія КУШНІР

У статті аналізуються деякі аспекти моральних понять і правил та розглядається проблема формування моральних якостей майбутніх учителів на основі діалогу в розумінні М.М.Бахтіна.

У загальному аспекті проблема статті стосується формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя під час навчально-пізнавальної діяльності, що є важливим завданням педагогіки як у теоретичному, так і у практичному планах. Незважаючи на чималу кількість наукових публікацій з теми морального виховання особистості, *проблема*

формування моральних якостей особистості майбутніх учителів у навчально-пізнавальній діяльності на основі діалогу досліджена мало. Метою статті є дослідження одного із можливих шляхів формування моральних якостей майбутніх Учителів, а саме – на основі впровадження діалогу у розумінні М.М.Бахтіна [1; 2], М.Бубера [4; 5] у навчально-пізнавальний процес вищого педагогічного навчального закладу. Стаття є подальшим розвитком ідей авторки, що розглядалися в працях [12; 13].

Моральне виховання є складовою всебічного розвитку особистості людини, складовою, яка відкриває шлях до духовності людини, налаштовує її на регуляцію своєї діяльності, в тому числі й професійної з позицій моралі.

Формування моральних якостей майбутніх Учителів є нагальною проблемою педагогіки. Адже саме такі якості багато в чому визначатимуть майбутню діяльність педагога. Саме моральні почуття, моральні переконання визначатимуть учинок учителя, його ставлення до своїх обов'язків, своїх вихованців. Що переважатиме в діяльності вчителя? Бачення у своїй праці конкретних цілей (навчити читати, писати, додавати, складати програми і т.п.), які й визначатимуть характер діяльності педагога, стиль управління та спілкування, чи "розширення" конкретних цілей до певних цінностей, на які й буде орієнтуватися педагог? Дотримання букви законів, нормативних актів, стандартів освіти, за якими часто не буде видно особистості учня, чи формування вільної творчої людини? Можна поставити ще багато подібних запитань, відповідь на які важко знайти однозначно, тому, що не має чітких правил поведінки й діяльності учителя і не тільки тому, що існуючі правила й норми недосконалі. "Досконалими до кінця" їх просто не можна створити, адже педагогічний процес, особистості учнів та вчителя є "нескінченно-можливими" [3] реальностями, стосунки між якими також можуть набувати безліч різних форм, відтінків, забарвлень.

Якими б досконалими й науково обґрунтованими не були формальні схеми організації педагогічного процесу, вони ніколи не можуть охопити нескінченно-можливу реальність, якою і є педагогічний процес. Створені на наукових основах формальні організаційні структури педагогічного процесу більше визначають рамки, у яких можуть досягатися педагогічні цілі, ніж дають педагогу відповідь на проблеми педагогічного життя як частини буття. Ніколи не можна передбачити всі можливі ситуації педагогічного процесу, поведінки людини, її емоційного стану. Багато чого залишається "на розсуд учителя". Теж саме можна сказати й про педагогічні методи, підходи, засоби. Всі вони мають конкретні форми свого застосування й визначаються вчителем як творчо розв'язані проблеми. "Жива" діяльність учителя ніколи не може бути зведена тільки до рамок наукових схем чи наукових постулатів, наукових теорій і методів.

У рамках існуючих стандартів педагогіки як науки, освіти, держави в цілому залишається достатнє поле можливостей для творчості вчителя, виявлення його поглядів і переконань, у тому числі й моральних. Саме моральні почуття й переконання вчителя визначатимуть у його професійній діяльності дії у вигляді вчинку у розумінні М.М.Бахтіна [2]. Моральні переконання вчителя є тим орієнтиром, суддею, поводителем, що визначають його вибір, вибір у вигляді морального вчинку. Вибір між добром і злом, справедливістю і несправедливістю, вірою і

зневір'ям, любов'ю і ненавистю, оптимізмом і песимізмом, надією і безнадійністю, свободою і рабством, формалізмом і творчістю, конкретними цілями й цінностями, гідністю і приниженням. Такий перелік можна продовжити до нескінченності, адже проблемних педагогічних ситуацій виникає безліч.

Вище наведений перелік загальнолюдських цінностей (добро, справедливість, віра, надія, любов, гідність і т.д.) начебто не повинні викликати якихось сумнівів, адже зрозуміло, що саме вини повинні визначати діяльність педагога, його методи й форми професійної роботи. Однак потрібно пам'ятати, що вибір між наведеними парами естетичних і етичних понять далеко не очевидний у конкретній ситуації, адже форми виявлення добра, справедливості, чесності, віри, любові, надії так само як і зла, зневір'я, ненависті, рабства, приниження можуть бути найрізноманітнішими. Практично завжди вчитель може формально за щось «захватитися», щоб виправдати свої дії. Вчитель майже завжди знаходиться в ситуації буберівського «МІЖ» [4]. Часто ця ситуація знаходить своє вирішення завдяки моральним переконанням педагога. Наприклад, з одного боку вчитель повинен дотримуватися державних стандартів освіти, а з іншого – захищати своїх вихованців від цих же стандартів. Так, оцінка з предмету враховує не тільки фактичні знання, а й старанність учня, його наполегливість, сімейне положення, стан здоров'я, конкретність ситуації та ін.

Саме моральні якості вчителя, його моральні почуття й переконання багато в чому визначатимуть неформальний бік педагогічного процесу, зокрема, людських стосунків, принципів вибору методів та форм навчання і т.п. Саме вони допоможуть педагогу відчутти й прийняти педагогічний процес не тільки як схему, яка навчає й формує, а і як частину людського буття зі всіма своїми колізіями, драмами, переживаннями, визначатимуть його соціально-професійну зрілість, на що вказується у праці [18].

Формування моральних якостей майбутнього вчителя у процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ навряд чи може бути зображено певною однозначною лінійно-послідовною схемою (якою б вона не була досконалою). Багато чого залежить не тільки від цілеспрямованих дій у педагогічному процесі, а й від соціального середовища, конкретних ситуацій, особистості студента. Однак, у загальному можна вважати прийнятним такий шлях формування-становлення моральних якостей майбутнього педагога:

1. усвідомлення моральних принципів, понять;
2. виникнення моральних почуттів;
3. формування моральної переконаності.

Усвідомлення моральних принципів і понять на рівні інтелекту покликані здійснити дисципліни етика, естетика, психологія, педагогіка, філософія, які викладаються згідно державних програм у вищих педагогічних навчальних закладах. Тут студенти осмислюють та усвідомлюють такі поняття як прекрасне, потворне, піднесене, героїчне, низьке,

естетичне, мораль, моральність, моральний вибір, смисл, ідеал, моральні принципи, моральні стосунки, моральне виховання, моральна регуляція, моральна поведінка, моральний учинок, моральні почуття, моральні якості людини, поведінка людини, мотиви поведінки, моральна свідомість (див. напр. [8; 9; 14; 16; 21]). Основними формами роботи при цьому є лекції, семінарські й лабораторні заняття, диспути, написання наукових рефератів, курсових та дипломних робіт з використанням елементів експериментальних досліджень, участь у наукових студентських гуртках і проблемних групах, наукових конференціях, публікації наукових повідомлень. Саме тут студенти усвідомлюють роль моралі, моральних правил у людському житті, навчаються відрізнити моральні норми поведінки людини від правових, організаційних норм поведінки.

Зміст і характер поведінки й професійної діяльності педагога як особистості, що виконує соціальну функцію навчання й виховання підростаючого покоління, зумовлені в кінцевому підсумку об'єктивними соціально-історичними умовами, законами історичного розвитку суспільства. Однак форми й способи безпосередньої детермінації дій учителя, в яких ці умови й закони заломлюються, можуть бути різними. На них будуть впливати ситуативність, власні потреби, інтереси учнів, навколишнє середовище, стан розвитку педагогічної науки, суспільна думка, рівень культури суспільства й учителя. Мораль є особливим типом регуляції діяльності вчителя, яка враховує і право, і традиції, і організаційні установи, і національний менталітет, і власний світогляд. Тому мораль виступає як деякий універсальний регулятор професійної діяльності вчителя, регулятор, який із нескінченності можливих станів "МІЖ" дозволяє вибрати вчителю єдину "точку", яка і стає дійсністю, результатом морального вчинку. Авторитет певного вчителя "в моралі не пов'язаний з якимись офіційними повноваженнями, реальною владою чи суспільним положенням, а є авторитетом духовним, тобто зумовлений його ж моральними якостями (сила прикладу) і здібністю адекватно виражати смисл моральних вимог в тому чи іншому випадку" [7, 18-19]).

Однак моральні правила поведінки людини, які виробило суспільство чи суспільна група людей ще не гарантують їх виконання у тій чи іншій ситуації. Тому в етиці розглядається поняття *моральності* як "характеристики особливого виду практичної діяльності людей, що мотивується моральними ідеалами, переконаннями, нормами та принципами" [19, 145]. По суті, моральність педагога виражає його ставлення до моральних правил суспільства в повсякденній своїй діяльності.

Отже, завданням вищих педагогічних навчальних закладів є формування моральних почуттів та моральних переконань майбутніх учителів із тим, щоб мораль стала *дієвою* (термін взятий із [11, 3]), тобто діяльність майбутнього вчителя визначалася моральними мотивами. Інакше кажучи, провідними,

визначальними при переході педагога від невизначеного стану "МІЖ" до дійсності були моральні переконання.

Важливим є те, що моральні судження особистості вчителя можуть іти всупереч загальноприйнятним правилам, нормам, вимогам державних стандартів. Моральні правила безособистісні, тоді як моральні судження й переконання завжди конкретно-особистісні. Моральні вчинки завжди глибоко особистісні. Свобода морального вчинку й у тому, що він завжди має відтінок повинності стосовно до цінностей. Саме через сприйняття особистістю моральних понять, норм, правил розкривається та особливість моральності в цілому, що в ній "суспільні нормативи приймаються й усвідомлюються самим діяльним суб'єктом стають його самовеліннями й самооцінками" [7, 60].

Формування моральних якостей особистості майбутнього вчителя як процес на етапі усвідомлення основних моральних норм, принципів, правил "включає у свій зміст насамперед повідомлення (інформацію **Н.К.**) тому, кого виховуємо про потрібну поведінку" [15, 12]. А видатний український педагог В.О.Сухомлинський у своїх працях зазначав, що моральне виховання розпочинається із засвоєння азбуки моральної культури [20, 120]. Серед постулатів формування моральної культури він відзначав такі: "Є чітка межа між тим, що хочеться і тим, що можна"; "Не чини незручності і зла іншим"; "Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. ... Плати їм за це добром"; "Всі блага і радощі життя створюються працею"; "Будь добрим і чуйним до людей"; "Не будь байдужим до зла, несправедливості" [20].

В цій же праці В.О.Сухомлинський говорить, що моральна культура передбачає таке: Людина – найвища цінність; гармонія бажань і обов'язку, бажань і дисципліни, бажань і справжніх потреб, повага і пошана старших, шанування пам'яті померлих, керуватися вимогами обов'язку, жити для людей, доблесть, добро, щастя і горе, чуйність до внутрішнього світу іншої людини, до радощів і горя інших, співчуття й співпереживання. [20, 122]. Моральні поняття, норми, правила як засвоєні і навіть усвідомлені інформація самі по собі ще не сформують моральну особистість студента, ще не сформують моральних переконань. Потрібно задіяти ще емоційну сферу студентів, викликати в них певні переживання й почуття. "Почуття – зазначав В.О.Сухомлинський – це плоть і кров моральної переконаності, принциповості, сили духу. Ось чому стежка від морального поняття до морального переконання починається з учинку, з дії насиченої глибокими почуттями" [20, 124].

"Формування активної життєвої позиції особистості – центральне завдання морального виховання", – вважають автори [15, 71]. Стосовно особистості вчителя це означає, що без активної життєвої й професійної позиції вчитель не може добитися високих показників своєї діяльності. Саме активна життєва позиція вчителя вимагатиме від

нього мужності, наполегливості, принциповості при боротьбі з аморальним, застарілим, консервативним, стереотипним, показухою в педагогічній роботі. Отже ВНЗ повинні створити умови, що спонукають студентів до пізнавальної й громадської активності.

Для формування моральних якостей особистості майбутніх учителів потрібно створювати проблемні ситуації, для розв'язання яких залучаються саме моральні поняття, принципи, положення. Саме в таких ситуаціях високої психологічної напруженості виникають переживання, як "інше" стосовно об'єктивного відображення світу. "Переживання – це особливе, суб'єктивне, пристрасне відображення, причому відображення не оточуючого предметного світу самого по собі, а світу взятого відносно суб'єкта, з погляду можливостей, що надає світ для задоволення актуальних мотивів і потреб суб'єкта" [6, 19]. Ф.С. Василюк розглядає переживання-споглядання та переживання-діяльність. Однак для цілей нашого дослідження досить розуміння переживання як вище означеного. З позицій психології, "задача переживання полягає у відшуканні нової ціннісної системи, через яку можна було б отримати внутрішню цілісність і смисл буття, освітити його, відкрити нові смислові перспективи" [6, 133]. "Емоційне ставлення виникає у зв'язку з тим, що у свідомості реальної історичної людини всі явища невід'ємні від норм моралі, правил і вимог життя. <...> Під моральними почуттями ми розуміємо всі ті почуття, які властиві людині при сприйнятті нею явищ дійсності під кутом зору морального начала, виходячи з категорій моралі, що виробило суспільство. <...> Поведінка людини може не порушувати вимог моралі, зовні вона може відповідати вимогам моралі, а по суті знаходиться поза ними. Це залежить від мотиву її поведінки". [21, 209]. Наприклад, студент виконує свої обов'язки із страху отримати погану оцінку й не мати стипендії, мати неприємності з деканатом і батьками та ін. Такі мотиви ніяк не відносяться до моральних.

Пережиті й прийняті моральні поняття, правила перетворюються для людини у цінності, стають органічною складовою особистості, її духовності, стають моральними переконаннями.

Одним із основних завдань формування моральних якостей майбутніх учителів у стінах вищих педагогічних навчальних закладів є донесення до свідомості студентів моральних правил суспільства та створення ситуацій для їх прийняття.

Одним із важливих чинників, що впливають на формування моральних якостей студентів педагогічних навчальних закладів є праця, навчально-пізнавальна діяльність. "Потреба у праці – це не проста звичка працювати, ця потреба виступає в якості вираження нових суб'єктивних якостей особистості, її суспільної свідомості, моральної вихованості" [10, 310]. Саме ставлення студентів до праці формує не тільки знання й уміння, необхідні для майбутньої професійної діяльності, а, насамперед, формує всебічно розвинену особистість,

моральні переконання, творчість, суб'єктність. Морально-психологічна готовність студентів до праці у процесі навчально-пізнавальної діяльності полягає у тому, що є мотивом такої праці та у яких формах здійснюється організація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Якщо студент виконує навчальний план (тобто, працює) з почуття страху чи тривоги перед керівництвом факультету, батьками, то така праця не буде усвідомленою, суспільно значимою, а значить не сприятиме формуванню моральних якостей студента. Підневільна праця не приносить задоволення, подавляє творчість, сприяє не розвитку особистості, а, скоріше, навпаки – до затримки такого розвитку. Тому методи і форми організації навчально-пізнавальної діяльності суттєво впливають на формування моральних переконань студентів.

Моральні якості студентів формуються у навчально-пізнавальній діяльності, формуються зокрема через спілкування з викладачами, спілкування між собою, спілкування з керівництвом факультету та студентськими організаціями факультету. Ким буде відчувати себе студент? Об'єктом впливу чи вільною особистістю? На яких засадах буде сформована академічна група студентів як колектив? На засадах співпраці, співрозуміння, співчуття, взаємодопомоги? Чи на засадах – кожний за себе? Які стосунки між викладачем і студентом? Суб'єктно-об'єктні чи суб'єктно-суб'єктні? Відповідей на ці запитання буде залежати успішність процесу формування моральних якостей особистості майбутніх учителів.

Для "передачі" від суспільства через вищий навчальний педагогічний заклад, точніше через навчально-пізнавальну діяльність (а саме вона нас цікавить у даному дослідженні), моральних принципів, положень суспільства потрібно у цій діяльності створити ситуацію відкритості, доброти, співчуття, співпереживання, співдіяльності, доброзичливості, толерантності й терпимості, вільного вираження думок і почуттів, рівноправних стосунків співпраці між студентами та викладачами й студентами, справедливості, оптимізму. Таку ситуацію можна створити через діалогічні стосунки, діалог у розумінні М.М.Бахтіна [1]. Н.Ю.Посталюк розглядає діалогічні стосунки як ситуацію, коли не збігаються смислові позиції щодо певного об'єкту. На цій основі "виникло визначення діалогу як такої форми суб'єктно-суб'єктної взаємодії, при якій різні смислові позиції розвиваються різними людьми, що говорять (зовнішній діалог)" [17, 137]. Моральні правила й положення повинні заломитися через свідомість людини, бути нею осмисленими. "Стати в діалогічну позицію – це означає виразити не тільки саму предметну думку, а і якість до неї віднести" [17, 137]. Однак свідомість людини, зокрема студента, не можна розглядати як об'єкт впливу, дослідження, маніпулювання (якщо ми хочемо добитися формування моральних якостей відповідної особистості). З цього приводу М.М.Бахтін зазначав:

“...чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об’єкти – з ними можна тільки діалогічно спілкуватися” [1, 158]. Отже, для «передачі» моральних норм студентам потрібно створити діалогічний педагогічний процес у вищих навчальних педагогічних закладах. Тоді викладачам потрібно відмовитися від позитивістського підходу до навчання, який виражається в орієнтації на подавання істин у готовому вигляді, звільнення педагогічного процесу від суперечностей, зведення педагогічного процесу до певних канонізованих постулатів, впровадженнь “єдино вірних” схем навчання. Потрібно відмовитися також від формально-безособистісних видів спілкування зі студентами у навчально-пізнавальному процесі, від функціонально-рольових взаємодій між студентами й викладачами. Викладачі далеко не завжди готові до діалогу зі студентами у процесі навчально-пізнавальної діяльності. “Поняття “психологічна готовність викладача до діалогу” можна визначити як єдність двох компонентів: мотиваційного, який виражає бажання вести дискусію, і процесуального, який виражає рівень розвитку відповідних умінь вступати в діалогічні стосунки” [17, 142]. Отже, впровадження діалогу у навчально-пізнавальний процес вимагає від викладача високого професіоналізму, знань не тільки зі свого предмету, а й з психології, зокрема вміння вести діалог.

Далеко не завжди будуть готовими до діалогу й студенти. Тому процес “діалогізації” процесу навчання у ВНЗ поступовий, складний, пов’язаний із ризиком зниження трудової дисципліни студентів. Обов’язок, відповідальність студентів при переході на діалогічні форми спілкування й навчання зміщуються від “повинності перед чимось чи кимось”, до “нудительства” у розумінні М.М.Бахтіна [2].

Вихід з полону суб’єктно-об’єктних стосунків, позитивістських поглядів на педагогічний процес для викладача є відповідальним вчинком. М.М.Бахтін зазначав, що вчинок більше ніж раціональний, він – відповідальний [2]. “Відповідальний учинок один долає всяку гіпотетичність, адже відповідальний учинок є здійснене рішення – уже безвихідність, непоправимість, незворотність; вчинок – останній підсумок, всесторонній кінцевий висновок; вчинок стягує, співставляє і розв’язує в єдиному і *уже останньому контексті* і смисл, і факт, і загальне і індивідуальне, і реальне, і ідеальне, адже все входить в його відповідальну мотивацію; у вчинку вихід із можливості *єдиний і назавжди*” [2, 32]. Такий відповідальний учинок вимагає сміливості, мужності, жертвування, творчості, любові до праці, ламання власних стереотипів, сприймання студентів як рівноправних людей з одночасним розумінням відмінності соціальних функцій, співчуття й співпереживання, тобто, моральних якостей, моральних дій. Викладачу потрібно стати відкритим до «оголеності», чесним перед студентами, зняти всі перешкоди між собою і студентами, створити ситуацію

лекції-дискусії чи лекції-диспуту, коли студенти активно беруть участь у засвоєнні матеріалу, обговорюють лекцію викладача, її сильні й слабкі сторони. У такий спосіб створюється нова спільність між викладачем і студентом на засадах буберівського “Я – Ти” [5], бахтінського “Я і Інший” [1]. При діалогічному підході до навчання й спілкування між викладачем і студентами викладачу й студентам “не має за що захватитися”, ти постаєш таким, яким є і тебе таким сприймають і приймають. У викладача не має *алібі своїм діям*, це факт бахтінського *не алібі* у педагогічному бутті. У ситуації діалогу діяльність викладача стає суцільним учинком, або, згідно терміна М.М.Бахтіна [2], вчиненням. Перефразовуючи М.М.Бахтіна, можна сказати, що в педагогічному процесі вищого навчального закладу і педагогічне буття як певна змістовна визначеність, і цінності, і краса, і добро, і істина – все це тільки можливості, які можуть перетворитися у дійсність тільки у вчинку. Діалогічний педагогічний процес вимагає від викладача суцільного вчинку, вчинення. В основі вчинку в розумінні М.М.Бахтіна лежать моральні якості особистості. Таким чином все педагогічне життя викладача є вчиненням. “Життя може бути усвідомлене тільки в конкретній відповідальності. Філософія життя може бути тільки моральною філософією. Можна усвідомити життя тільки як подію, а не як буття-даність. Відсторонене від відповідальності життя не може мати філософії: воно принципово випадкове і неукорінене” [2, 53]. Таким чином, діалог відкриває можливості для моральних вчинків, а, значить, і можливості формування моральних якостей майбутніх педагогів.

У даній роботі було зроблено певний аналіз моральних понять та здійснювалася спроба обґрунтування формування моральних якостей майбутніх учителів через діалог.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы XX годов. К.: Next, 1994. – С. 11 – 68.
3. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Изд. полит. лит., 1991. – 413 с.
4. Бубер М. Диалог // Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – Республика. – 1985. – С. 93 – 124.
5. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – Республика. – 1985. – С. 115 – 92.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: МГУ, 1984. – 200с.
7. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 334 с.
8. Эстетика: Підручник / Л.Т.Левчук, Д.Ю.Кучерюк, В.І.Панченко; За заг. ред. Л.Т.Левчук. – К.: Вища шк., 1997. – 399 с.
9. Изгард К. Эмоции человека: Пер. с англ. М.: МГУ. – 1980. – 440 с.
10. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Прогресс, 1969. – 391 с.
11. Крутов Н.Н. Мораль в действии. – М.: Полииздат, 1977. – 255 с.
12. Кушнір Н.Г. Диалог у педагогічному процесі вищої школи як умова формування моральних якостей майбутнього вчителя // Наукові записки. – Випуск № 60. – Серія:

Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2005. – Частина 2. – С. 294 – 297.

13. Кушнір Н.Г. Педагогічна дія вчителя як відповідальний вчинок // Наукові записки. – Випуск 58. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – С. 151 – 159.

14. Марксистская этика: Учеб. пособие для вузов / А.И.Титаренко, А.А.Гусейнов, В.И.Бакштановский и др.; Общ. ред. А.И.Титаренко. – М.: Политиздат, 1980. – 352 с.

15. Нравственное воспитание: Проблемы теории и практики / Редкол.: А.К.Уледов и др. – М.: Мысль, 1979. – 303 с.

16. Основы психологии: Пособие / За заг. Ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.

17. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. – Казань: Изд. КГУ, 1989. – 205 с.

18. Соціально-професійне становлення особистості // В.В.Радул, О.В.Михайлов, І.П.Краснощок, В.А.Кушнір / За

редакцією В.В.Радула. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий цент ТОВ “Імекс ЛТД”, 2002. – 263 с.

19. Соціально-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: ексоб, 2004. – 3004 с.

20. Сухомлинський В.О.– Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976.–654 с.

21. Якобсон П.М. Психология чувств. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 383 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнір Наталія Григорівна – викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: Дослідження проблем формування моральних якостей майбутніх учителів.

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧИХ ПОКОЛІНЬ УКРАЇНИ

Олександр ЛАБЕНКО

У даній статті розглядаються певні освітньо-філософські питання, пов'язані із вихованням української шкільної та студентської молоді в умовах подальшої глобалізації соціально-економічного життя нашої держави.

Період українського транзиту, тобто переходу нашого суспільства від однієї соціально-економічної формації до іншої на всіх рівнях життя соціуму (політичному, економічному, освітньо-культурному), як ми всі знаємо, ще, на жаль, остаточно не завершився, а тому таким актуальним стає питання впливу на розвиток трансформаційних процесів в Україні не тільки “внутрішніх”, але й “зовнішніх” сил.

В той же час, серед усієї сукупності різних факторів світового рівня, які активно діють тим чи іншим шляхом на зародження та розвиток внутрішньоукраїнських процесів, найпотужнішим є **ГЛОБАЛІЗАЦІЯ**.

До речі, про актуальність даної проблеми як для всього людства, так і для українського народу, свідчить також і велика кількість різноманітних філософських, економічних, соціологічних та педагогічних праць багатьох провідних сучасних вчених (Ашкеров А., Гершунський Б., Громовий В., Бек У., Константінов І., Кузь В., Маклюен М., Панарін О., Покровський М., Соколенко С. та ін.) [1, 2, 7, 9], які опубліковані в Україні та за кордоном.

У свою чергу, якщо проаналізувати твори цих авторів, то можна зрозуміти, як трактується зараз поняття “глобалізація”, визначити її основні структурні складові і головне – з'ясувати для себе ті важливі, дійсно глобальні проблеми, від розв'язання яких залежить соціальний прогрес і збереження цивілізації.

Власне, як ми знаємо з історії, сам термін “глобалізація” став досить давно і активно використовуватися у суспільних науках ще з 80-х рр. ХХ ст. При цьому слід відмітити, що і тоді, і в наш час він застосовується вченими для позначення світових процесів орієнтовно у декількох основних типах дискурсів, які, до того ж, досить істотно між собою різняться. Ось їх коротка характеристика.

Перший і головний із них – **економічний**, що безпосередньо впливає із нових видів і способів торгівлі, інвестицій, виробництва і підприємництва.

Другий – **соціально-політичний** дискурс, який зосереджує увагу на зменшенні під час глобалізації ролі національних держав та пов'язаних із ними типів суспільства, що для України, як молодій державі, є досить небезпечним.

Третій, де глобалізація розглядається як **центр соціально-критичного і протестного дискурсу**, тобто, як модернізована сучасна форма прояву загальносвітових ворогуючих сил переважно на рівні соціальної справедливості.

Четвертий аспект – **культурологічний** у руслі якого глобалізація виступає як ряд культурно-ціннісних потоків, де в кінцевому підсумку відбувається або зіткнення різних культур, або ж здійснюється, так чи інакше, процес культурної гібридизації, що спричиняє до зникнення оригінальних культур, подібних українській.

І нарешті, п'ятий дискурс можна розглядати з погляду глобальної відповідальності Людини за стан навколишнього природного середовища – **екологічний**, який тісно пов'язаний із зрозумілою турботою передової частини людського суспільства за збереження природного оточення. Таким чином, відповідаючи на запитання “Що таке глобалізація?”, ми приходимо до висновку, що це певні тенденції “всесвітнього охоплення, впливів або взаємозв'язків між соціальним феноменами” [9, 77].

З огляду на сказане стає очевидним і той факт, що вирішення світових та загальнодержавних проблем, які висуває перед людством глобалізація, без науки і освіти буде неможливим, оскільки “здатність тих чи інших країн світового співтовариства до виробництва, накопичення і використання знань є визначальним при оцінці перспектив і можливостей їх подальшого розвитку” [5, 176].

Мало того, на наш погляд, саме **питання виховання мають бути поставлені в центр освітньої**

політики Української держави, якщо ми дійсно хочемо хоча б більш-менш адекватно відповісти на ті суворі виклики, які несе із собою глобалізація. Власне кажучи, саме *суперечність між складністю завдання виховання української молоді у сучасних умовах глобальної трансформації соціуму та неадекватним ставленням до цього науково-педагогічної та освітньої громадськості й змусило нас обрати темою нашої статті дане питання.*

Крім того, розв'язання проблем, пов'язаних із глобалізацією, стає важливим ще й тому, що у сучасному світі, тобто у тому соціальному та державному співтоваристві, яке сформувалось уже після розпаду СРСР і завершення “холодної війни”, поступово виникла і сформувалась принципово інша [не біполярна] культура взаємостосунків, інші види культурної ідентифікації, які й визначають моделі поведінки людей, їх здатність до об'єднання, дезінтеграції чи, навпаки, конфліктів.

До речі, якщо вірити певним ученим, аналітикам [10], то у виховній роботі із українською молоддю ми повинні так чи інакше враховувати такі загально-світові та соціально-культурні **вихідні умови**, які породженні глобалізацією.

І. Чи не вперше в людській історії за досить довгий і відомий період глобальна політика стає багатополюсною і поліцивілізаційною; модернізація держав все більше відокремлюється від їх “вестернізації”, тобто поширення західних ідеалів та норм, і не приводить, у кінцевому підсумку, до виникнення однорідної загальнолюдської цивілізації. Баланс впливу між цивілізаціями знову зміщується: відносно стабільна здатність Заходу керувати світовими процесами поступово зменшується, не зважаючи на майже титанічні зусилля, які він застосовує, щоб уникнути небажаного для себе сценарію розвитку подій (наприклад, небувале за масштабами та поспішним розширенням ЄС тощо). Проте, попри ряд заходів, що їх застосовує Євроатлантична спільнота, все ж зростає економічна, військова і політична міць тієї ж Росії, певних азійських цивілізацій; все більше поширюється і набуває сили своєрідний демографічний вибух ісламу, який несе з собою і певний рівень дестабілізації як для самих мусульманських країн, так і їхніх сусідів (до яких належить, до речі, й Україна).

Іншими словами, **не-західні** цивілізації (такі, наприклад, як українська) знову усвідомлюють цінність своїх культур і поряд із цим, зрозуміло, своєї освіти й виховання.

Фактично, виникає **новий світовий порядок**, який ґрунтується вже не на класовому підході, а на цивілізаційному. При цьому суспільства, які мають культурні подібності “притягуються” один до одного і співпрацюють один із одним, а ті, які не мають нічого спільного – навпаки, відштовхуються. Але головне, і що цікаво, на наш погляд, будь-які спроби переносу соціально-економічних та освітньо-виховних засад із однієї цивілізації в іншу, як правило, виявляються невдалими; характерною рисою стає своєрідне

групування ряду країн навколо “стержневих” держав, які тією чи іншою мірою уособлюють собою міць і цінності певної цивілізації. Як, наприклад, це так чи інакше роблять країни СНД навколо Росії (спільна історія, ментальність, культура тощо). Універсалістські претензії Заходу все частіше призводять, як ми всі бачимо, до конфліктів із іншими цивілізаціями, найбільш серйозні – з ісламом і Китаєм; на локальному рівні відбуваються війни по т.зв. “лініях розлому”, переважно між мусульманами і не-мусульманами, що викликає зрозуміле об'єднання споріднених країн, а також бажання світової спільноти запобігти цим конфліктам.

З огляду на сказане впливає і розуміння особливого геополітичного та культурно-освітнього становища, що його займає Україна як держава і доволі самобутня цивілізація, яка безпосередньо межує своїми кордонами з одного боку із Заходом (ЄС), а з іншого – із Сходом (Росією) та певною мірою ще й із мусульманським світом (Туреччиною).

Зрозуміло, що для того, щоб уникнути протистояння чи конфлікту із цими надцивілізаціями, Україні потрібно проводити не тільки досить виважену зовнішню політику, але й і не менш продуману внутрішню, особливо в освітній та виховній галузі.

До речі, різнопланова культурно-виховна збалансованість освітньої політики у нашій державі потрібна ще й тому, що геополітична конкуренція між Заходом і Сходом в Україні, ніколи не обмежувалась суто урядовим або певним корпоративним рівнем. Для того, щоб добитись стратегічної переваги у ході боротьби “за розум і душу” українського народу в самій же Україні, і Росія, і Захід досить активно вдаються до більш тонких інструментів **культурно-освітньої експансії**, особливо на рівні неурядових інститутів і організацій.

Так, наприклад, тільки за останні 10 років незалежності і лише зусиллями ряду урядів західних держав в Україні розгорнута порівняно щільна мережа неурядових інститутів і громадських організацій, які активно пропагують досить, на наш погляд, незвичні для українського народу ідеали особистого та громадського співжиття. Пропаганда відбувається, зрозуміло, у різноманітних формах: тут є і обміни викладачами, учнями, студентами середніх та вищих навчальних закладів, гранти, стажування, інформаційно-правова й організаційно-методична допомога, які не тільки підтримують в очах пересічного українця переваги західного способу життя, але й сприяють культурному “перевихованню” (хоча б частини) українського народу, а також поступовому і, головне, системному “вирощуванню” в Україні нової генерації людей, здатних у перспективі, очевидно, оформитися, у потужну соціально-політичну силу, яка зможе так же поспішно, як і формувалась, “приєднати” українців до сумнівних (щодо корисності для нашого народу) цінностей Західної цивілізації.

На освітньо-виховному рівні така “жага” до об’єднання із Заходом знаходить своє вираження у необдуманому скороченні шкіл і класів з російського мовою навчання (наприклад, у західних регіонах), або навпаки у занехаянні української мови у східних областях нашої держави і т.д. і т.п. Не кажучи вже про відчутні *викривлення у вихованні шкільної та студентської молоді*, яке чомусь, на практиці почало все більше і більше культивувати **ідеї індивідуалізму**. В результаті цього індивідуалістичний лібералізм все більше руйнує колишні природні зв’язки в нашому суспільстві (школу, сім’ю, професійно-станові об’єднання), а нові не будує, навпаки їхнє місце дедалі більше посідають, з одного боку, *пропаганда безмежної свободи особистості* (в тому числі й учня чи студента), а з іншого – нездоровий формалізм держави у вирішенні проблем сучасної освіти й виховання: “Дух індивідуалізму зайшов так далеко, що колись квітуче і добре упорядковане в своїй повноцінній різноманітній розвинуте суспільне життя було знищене, а опісля вбите, так що нарешті залишилися тільки поодинокі особи і держава. Це сталося з не меншою шкодою для держави” [4, 27]. На наш погляд, ці слова із енциклопедії 1891 року Папи Лева XIII майже пророчо звучать для культурно-соціальної ситуації, яку ми маємо в Україні на початку III тисячоліття, а тому можна зробити висновок – захоплення частини нашого народу та освітньо-громадських діячів ідеєю “приєднання” до Заходу це – кон’юнктура, яка чимось подібна до поспішного приєднання України до Росії в 1654 році.

І ось чому, до речі. Як відомо, *світове співтовариство вступило у нову смугу свого розвитку*. Її інколи називають постіндустріальним суспільством, але насправді цей термін не зовсім вірно відображає суть процесу. Насправді ж ми живемо “в епоху раптового переходу від механічної до електричної технології” [9, 179]. У свою чергу, ці нові електричні, а точніше, на наш погляд, електронні технології розширюють можливості вже не стільки нашого фізичного тіла, скільки нашу центральну нервову систему. І саме тому, можливо, досить розвинута писемна українська цивілізація, її освіта й виховання десь внутрішньо і розгубилась, зіткнувшись буквально в останні декілька років (з початком процесу комп’ютеризації) з новими для себе патернами думок і відчуттів, які виникають із глобального інформаційного потоку, фактично, миттєво. Це вражає пересічних громадян, це змушує дивуватись учнів та їхніх учителів, адже їхнє (“механічне”) мислення ще не готове, очевидно, до таких об’ємів і якості (часто діаметрально протилежної за суттю) інформації, **вони ще не виховані жити і працювати відповідним чином**. Щоб зрозуміти ситуацію, давайте згадаємо і дамо відповідь на запитання: Чим найбільше вражає ІНТЕРНЕТ? Мабуть, найбільш незвичним у цій глобальній інформаційній “павутині” є її **загальнодоступність і віртуальність**. У той же час

у переважній більшості пересічного населення України ще домінує механічне (тобто, логічно-лінійне, а не т.зв. „сітьове”) мислення.

Ті ж батьки та більшість їхніх дітей ще знаходяться в полоні слідування певній світоглядній позиції чи “точці зору”, а наші рідні учителі звикли (і їх до сих пір, на жаль, так і навчають) спиратись у вихованні саме на *особистісно-індивідуальний* підхід до кожної дитини, що, на наш погляд, учас небаченого прискорення розвитку соціуму, є простою декларацією і мрійництвом, а інколи і просто шкідливе. Тобто, нам теж хотілося б, щоб для кожного учня виділявся класним керівником чи учителем якийсь окремий час і потім ішла робота з школярем: наприклад, проводилась бесіда про шкідливість для вихованця тютюнопаління, вживання алкоголю, перегляду порнографічної літератури тощо.

Проте, у вік глобалізації, в епоху величезного прискорення всіх соціально-економічних процесів, багато класних керівників, просто вчителів-предметників, “рятуючи” одного учня, разом із тим, фактично, “втрачають” основну масу школярів. Тому що, витративши час на одного, уже не мають його для всіх інших учнів. Педагоги ще по-старому виховують, бо вони так звикли: працювати з кожною дитиною, з кожною річчю у кожній окремий відрізок часу і головне, щоб ця річ була **візуальною, реальною, видимою і досить статичною**. А в результаті такої роботи що виходить? *Ми, тобто вища та середня школа, не можемо, фактично, протистояти “чужим” інформаційно-виховним впливам* (російським або західним), нехтуючи при цьому національно-державними інтересами.

Тоді читач може запитати, у свою чергу, – в чому причина домінування в освітньо-виховному просторі **суверенної Української держави чужих цінностей**, ідей, поглядів, які прямо чи опосередковано “працюють” на інші держави і народи, відстоюючи на українській землі, не-українські інтереси?

Причин, як на наш погляд, декілька:

По-перше, на державному рівні **ще чітко не визначено напрям руху українського суспільства** (на Захід чи на Схід, хоч є і третій варіант – залишатись самими собою, своєрідною українською цивілізацією).

По-друге, сама **національна наука знаходиться в не найкращому матеріально-фінансовому стані, що відображається як на фундаментальних, так і на прикладних дослідженнях**, а значить щось досить серйозне і науково виважене для власного Уряду науковці навіть якби хотіли, то не зможуть підказати. А тому і говорять тільки те, чого навчили їх “приїзжі місіонери”, або що знайшли в старих “радянських архівах”, але ж потрібно зрозуміти, що запаси теж не бездонні, що їх теж треба поповнювати, до того ж там можуть бути інтелектуальні продукти, “час реалізації яких уже давно скінчився.”

Зрозуміло, що не обійшли боком ці негативні явища й власне саму педагогічну науку, що зазначають

у своїх працях небайдужі вчені: “В Україні нині майже немає фундаментальних праць саме з теорії педагогіки, її філософсько-методологічних засад, бракує досліджень понятійного апарату” [6, 2].

А тому хочеться запитати: чи не вигідніше Україні в даній ситуації, що характеризується **нестабільністю глобальних світових процесів**, залишатись політично нейтральною країною із добре налагодженими різновекторними культурно-освітніми та торгово-економічними зв'язками і за рахунок цього виграти?

У разі своєї вираженості та неквапливості у своїх діях ми отримуємо, на наш погляд, цілий ряд переваг на всіх рівнях.

а) На **соціально-економічному**: можна досить швидко зміцнити економічно, якщо активно співпрацювати, користуючись позаблоковим статусом, не тільки з ЄС, а й із Росією та іншими **не-західними цивілізаціями**: Китаєм, мусульманськими країнами, Індією, Пакистаном і т.д.

б) На **соціально-культурному**: спиратись на доктрину **солідаризму**, як консолідуючу ідею справедливої співпраці та взаємодопомоги між усіма членами суспільства, що пов'язано із загальнолюдським та християнським розумінням взаємостосунків індивіда і суспільства, а тому буде ґрунтуватися ще й на тисячолітньому, міцному фундаменті із релігійно-етичних принципів українського народу, що, у свою чергу, на наш погляд, дасть у перспективі змогу реально подолати хоча б до певної міри вузькість професійно-станової або класової солідарності і досягти рівня тотальної солідарності суспільства.

Власне кажучи, саме через це вчення про солідарність набуває в наш час і соціально-педагогічного та **виховного** значення, адже воно підсилює у населення держави почуття відповідальності, що відіграє, як відомо, значну роль у житті кожного суспільного формування чи взагалі народу, оскільки, як учить солідаризм, *немає добробуту індивіда без загального добробуту, а з іншого боку – немає повного розвитку суспільства без свободи і добробуту індивіда*;

в) На **освітньому**: і надалі творчо використовувати, а не розпорошувати, здобутки радянської системи навчання, знову надавши пріоритетного значення викладанню природничо-математичних дисциплін. І той час як у **науково-дослідній роботі учнів та студентів орієнтуватись** не стільки на **аналіз**, скільки на **синтез**, оскільки він є більш природній спосіб мисленнєвої діяльності для не-західного (слов'янського) населення нашої держави. Розвиваючи синтетичне мислення в української молоді під час розумового виховання, ми тим самим будемо робити її конкурентоздатнішою на (світовому) ринку праці, оскільки вона цим буде вигідно виділятися від випускників західних середніх та вищих навчальних закладів, для яких більш характерним є аналітичне мислення.

г) На **виховному**: домінантами повинні стати: колективізм, патріотизм і **дисциплінарність**, які повинні бути покладені в основу виховного процесу в українській середній і вищій школі, оскільки, на наш погляд, саме вони будуть давати такий потрібний для нас тип людей, який Л.М. Гумільов називав ПАСІОНАРНИМ (АКТИВНО-ДІЯЛЬНИСНИМ), на відміну від СУБПАСІОНАРНОГО (НЕАКТИВНОГО, ПАСИВНОГО) [3]. У такому випадку практично не буде грати ролі те, в якій громадсько-молодіжній організації виховувалась та чи інша українська дитина – піонерській, комсомольській чи Українському пласті, *головне, що молодь повинно об'єднувати – так це любов до своєї Батьківщини і бажання та вміння активно працювати для її блага*, а конкретні рішення в конкретний час, не зважаючи на певні ідеологічні розходження, їм підкаже роками культивоване жадання добра рідному народу, вирощене на благодатному ґрунті **солідаристського світобачення**.

Проте, зрозуміло, щоб добитись бажаного результату і досить успішно протистояти явищам глобалізації в культурно-освітньому та виховному аспектах, на нашу думку, потрібно багато що переглянути і переосмислити.

По-перше, на **методологічному рівні** потрібно, очевидно, спробувати перейти від “науково-пасивної” до “науково-активної” виховної діяльності, що, у свою чергу, означає – *декларативну діалектику у роботі з учнями замінити на реальну*, яка останнім часом застосовувалась широко і результативно лише в славнозвісні сталінські часи. Що ми маємо на увазі? На нашу думку, в “епохи” М.С. Хрущова і всі наступні, включно до М.С. Горбачова, у вітчизняній педагогічній науці йшов поступовий, але неухильний відхід від діалектичних основ її функціонування. Це проявлялося в тому, на наш погляд, що поступово із теорії і практики виховної діяльності зникло поняття опонента, тобто своєрідного “опозиціонера”. Якщо сказати простіше, то із педагогічного процесу під впливом певних (політичних) чинників було “видалено” *особу, яка протидіє, чинить опір чи протиставляє свої погляди, дії іншим учасникам навчально-виховного процесу* (за релігійними, політичними чи іншими мотивами): учителям, класним керівникам, адміністрації школи (вузу) тощо.

З огляду на сказане, зрозуміло, ми вважаємо, що проблемі “опонента” в сучасних умовах побудови демократичної Української держави та глобалізації потрібно приділити значну увагу. Мало того, ми також за те, щоб у різноманітних підручниках, посібниках із педагогіки, за якими навчаються сьогодні майбутні учителі, був обов'язково розділ чи тема, присвячені тому, *як працювати класному керівникові, викладачеві із вихованцем, який має інші політичні, релігійні, а може й кримінальні переконання?* Не кажучи вже про ґрунтовні науково-педагогічні дослідження та розробку спеціальних практичних занять із методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності тощо у цьому напрямку.

По-друге, на **технологічному рівні**, в епоху глобалізації, щоб ефективно протистояти навалі ЧУЖИХ (антидержавних) виховних впливів, особливо західних (з їхнім нестримним виром егоїстично-індивідуалістичного начала, їхнім написаним девізом: “наша Батьківщина там, де нам добре”), потрібно негайно змістити акцент із запозичених із Заходу **індивідуально-особистісних на колективістські**, можливо, навіть, **масові технології, форми та методи виховання** української молоді, але, головне, щоб вони були **“свої”** (тобто, створені віковим досвідом українського народу). У такому випадку наша освіта та виховання зможуть ефективно протистояти культіві насилля, порнографії, садомазохізму, які ллються на наших дітей із засобів масової інформації і носять, як на нашу думку, **спеціально організований духовно дезорганізуючий вплив**. Головна мета цих переважно “західних” виховних інформаційних впливів – добитися **дестабілізації ціннісних орієнтирів** у населення України, а особливо молоді, щоб перетворити особистостей чи організовані колективи (тих же шкіл, вузів) на величезний, національного масштабу “натовп”, де кожен думає тільки про себе, забуваючи про те, що ми всі є громадянами України і повинні повсякчас турбуватись покращенням життя українського народу.

В той же час, якщо спиратися в освітньо-виховній діяльності на колективне підсвідоме (архетипи), менталітет українського народу, то нас буде важче духовно “закабалити”, оскільки наші люди, молодь житимуть ніби в “своїй системі координат”. Тобто, **потрібно брати і відроджувати свої вікові надбання**, а про те, що вони є, свідчить хоча б той факт, що український народ є, мало того, він має свою державу, він не загубився на дорогах історії і вистояв на її вітрах. У свою чергу даний факт свідчить, що українці мають свій випробуваний і загартований тисячоліттями підхід до виховання молодих поколінь, а ми це безцінне, золоте багатство, що скромно десь лежить, припавши пилом віків, у нашій же “хаті”, навіть не хочемо роздивитись, бо захоплені, як аборигени Африки, блиском чужоземної “педагогічної біжутерії”. Що це за цінності? На нашу думку, цим неоціненним скарбом є, по-перше, **використання ОБРАЗУ у виховній роботі із молоддю**.

Адже, зрозуміло, що протягом тисячоліть Церква і народна педагогічна мудрість так “відшліфували” **технологію застосування Образу** у виховній роботі із підростаючими поколіннями, що вона, очевидно, відповідає тим важливим **законам поведінки (навчально-виховної) інформації, які спрацьовують саме під час проходження інформаційних потоків через свідомість молодих людей у такому складному ідеологічно, психічно та інтелектуально неоднорідному середовищі, яким був, є і зараз характеризується історичний шлях України**. Насамперед це були і будуть, на наш погляд, дієві

образи Христа, Діви Марії, діяння апостолів, а згодом і державно-культурних діячів таких як Б. Хмельницький, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Т.Г. Шевченко та ін.

Мало того, в наш час, глобальні проблеми, які нависли над державою, “від розв’язання яких залежить соціальний прогрес і збереження цивілізації” [8, 42] (додамо – унікальної української цивілізації), вимагають також широкого застосування у виховній роботі із учнівською та студентською молоддю *позитивного динамічного Образу України, спрямованої у майбутнє*. Тим більше, що для багатьох учених уже зрозуміло: український народ “проснувся” після довгої “сплячки” і *потребує продуктивної діяльності*, очевидно, так само як і Китай кінця 1970-х. **Україна повертається до своїх древніх традицій незалежної державотворчої нації**. Зрозуміло, що і виховна робота з молоддю в цих умовах має враховувати обов’язково і даний соціально-психологічний феномен. А тому найкраще це зробити у виховній діяльності, на нашу думку, саме через створення **системної галереї образів**, де б Українська держава була представлена в реально-перспективному світлі, як **Країна високих гуманітарних, космічних і авіа- технологій**, а не тільки сумнозвісних Чорнобильських подій.

Таким чином, на нашу думку, лише спираючись на свої вітчизняні історико-педагогічні надбання, свої національно-історичні виховні та освітні здобутки, український народ та його держава може сподіватися на соціально-економічний успіх, як у сьогоденні, так і в майбутньому не зважаючи на процеси глобалізації, що вирують над світом та Україною.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гершунский Б. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Дайджест школа – парк педагогічних ідей та технологій. – 2002. – №2. – С. 36–38.
2. Громовий В. Глобальна освіта й українська школа // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С. 13–20.
3. Гумильов Л.М. Етногенез и биосфера Земли. – Ленинград, 1990.
4. Данилів В.Ю. Солідаризм // Перехід. – 2002. – №4. – С. 21–32.
5. Колин К.К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика: Учебное пособие для вузов. – М.: “Ермак”, 2004. – 348 с.
6. Красовицький М. Сучасні проблеми педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 2003. – №1.
7. Кузь В. Глобалістика: економіка та освіта // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 3–6.
8. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: “Екс об”, 2004 – 304 с.
9. Сумерки глобализации: Сб.– М.: “Ермак”, 2004. – 348 с.
10. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С.Хантингтон; Пер. англ. Т. Велимеєва, Ю. Новикова. – М.: ООО “Изд.АСТ”, 2003. – 603 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лабенко Олександр Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: філософія освіти, перспективні освітні технології, екологічне виховання учнів.

ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ОРІЄНТАЦІЄЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Наталія ЛАРІНА

У даній статті здійснено історико-теоретичний аналіз професійної орієнтації учнівської молоді у різні історичні періоди становлення і розвитку України. Автор окреслює організаційно-педагогічні, соціально-психологічні проблеми управління підготовкою школярів до професійного вибору.

Проблеми професійної орієнтації старшокласників розглядалися науковцями, педагогами-новаторами вітчизняної науки ще в середині 60-х років, коли формально завершився перехід до середньої освіти і спостерігалися швидкі темпи розвитку мережі вищих навчальних закладів професійної і технічної освіти, ріст чисельності спеціалістів, підготовлених у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах.

Нині Україна поступово опановує нове економічне середовище - ринкове. У всі без винятку сфери життєдіяльності суспільства приходять ринкові відносини. Однак, за всіх умов, основною діючою силою прогресу людства, як показує світова історія, продовжує залишатись особистість, яка правильно вибрала свій трудовий шлях і наполегливо працює. Зростаючі потреби сучасного виробництва у високому рівні професійної підготовленості кадрів ще більшою мірою, ніж раніше актуалізують проблеми професійної орієнтації молоді, оскільки професійні наміри значної частини учнів усе ще не відповідають потребам господарства у кадрах певних професій.

Особливості сучасного ринку праці вимагають від працівників готовності до самостійної діяльності у різних галузях економіки держави та приватного сектора, до швидкої адаптації у виробництві із застосуванням найновіших досягнень науки і техніки. Задовольнити такі вимоги може тільки людина, яка самостійно, свідомо, з урахуванням власних бажань, здібностей, досвіду, творчого потенціалу, фізичних можливостей та стану здоров'я обрала сферу майбутньої діяльності для забезпечення морального задоволення, незалежності і достатку в житті. Але виявити своє покликання, знайти себе, своє місце в житті - складне завдання для людини у будь-якому віці, і особливо - в шкільні роки.

Однак, у той же час, під впливом спотвореної проринкової пропаганди у молоді здебільшого склалося спрощене уявлення про ринок як розподільчо-перерозподільну систему, де найбільший престиж мають професії, що пов'язані з доступом до фінансів, з розподілом матеріальних благ. У молодіжному середовищі значно зросли прагматичні цілі, формується небезпечна установка на максимальне збагачення будь-якою ціною, без найменших правових та моральних обмежень. Швидко поширюються зразки та стандарти поведінки молоді, що орієнтуються на високий матеріальний рівень життя при досить сумнівних або відверто - протизаконних способах його досягнення.

Удосконалення навчання і виховання старшокласників в умовах переходу до ринкових відносин вимагає модернізації управлінської діяльності загальноосвітньої школи, передумови для якої закладені у самій сутності системи загальної середньої освіти в Україні.

Сучасна ситуація на ринку праці висвітлює існуючі проблеми у підготовленості старшокласників до реалізації свого професійного самовизначення і висуває на перше місце проблеми кризи професійної ідентичності особистості, насамперед випускників загальноосвітніх шкіл. Одна з них - це невідповідність переважної більшості учнівської молоді до повного усвідомлення себе суб'єктом власного професійного і життєвого становлення, відсутність справжньої професійної самоідентифікації. Учні старших класів мають навчитися самостійно і відповідально діяти у ринкових умовах щодо свідомого професійного вибору, повинні бути готові до багатоальтернативного вибору сфер професійної самореалізації. Тому одне з головних завдань навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі держава вбачає у забезпеченні свідомого професійного самовизначення особистості школярів на організаційно-педагогічних засадах управління їхньої професійною орієнтацією.

Ефективність проведення профорієнтаційної роботи, як стверджує В.Сидоренко, значною мірою залежить від чіткого уявлення про її структуру.

У найбільш загальному вигляді до системи профорієнтації включено такі компоненти: професійна просвіта, профконсультація, професійний добір, соціально-професійна адаптація. Що стосується управління системою профорієнтаційної роботи, то ми розглядаємо її в трьох аспектах, а саме:

- **соціально-економічний** аспект передбачає процес засвоєння певної системи знань, норм, навичок та умінь, що дозволяють виконувати соціально-професійну діяльність і відображаються на покращенні якісного складу робочої сили і підвищенні задоволення молоді працею;

- **психолого-педагогічний** аспект передбачає виявлення і формування інтересів, схильностей учнів, а також допомогу їм у виборі професії, яка б найбільш відповідала індивідуально-психологічним особливостям особистості;

- **медико-біологічний** аспект передбачає реалізацію вимог до здоров'я і окремих фізіологічних якостей людини, необхідних для виконання певної професійної діяльності.

Кардинальні зміни соціально-економічних та науково-технічних орієнтирів подальшого розвитку України визначили необхідність модернізації профорієнтаційної роботи в національній системі середньої освіти, кінцевою метою якої є підвищення

ефективності підготовки нової генерації до життя та трудової діяльності в умовах ринкової економіки.

При цьому успішність у проведенні профорієнтаційної роботи на будь-якому рівні залежить від того, наскільки комплексно і системно здійснений підхід до управління даними процесами через мотиваційну сферу особистості учня. Водночас за отриманими результатами аналізу наукових праць з теми дослідження можна зробити висновки, що мотиви вибору професії пов'язані здебільшого з матеріальними вигодами. Разом із тим не усвідомлюються і не беруться до уваги такі категорії, як високий професіоналізм, культура праці, дисципліна, особиста відповідальність за результати трудової діяльності. Так, наприклад, низький рівень популярності професій сфери освіти та культури може в найближчий час призвести до занепаду духовного та культурного розвитку народу, суспільства в цілому. Небезпечним видається і те, що досить низький рівень популярності мають професії, які користуються реальним попитом на ринку праці (працівники сфери побуту, кваліфіковані робітники тощо). Низький престиж і наукових професій, що формує реальний спад інтелектуального розвитку в молодіжному середовищі.

За останні роки учні загальноосвітніх навчальних закладів, особливо міських, практично не залучаються до суспільно корисної, продуктивної праці, що призводить до відсутності в молоді будь-якого досвіду в сфері майбутньої трудової діяльності. Саме тому уявлення старшокласників про майбутню трудову діяльність сформовані на несуттєвих або зовсім випадкових чи некваліфікованих порадах сторонніх людей.

Досить незначною є тенденція у бажаннях працювати на державних підприємствах. Значна частина молоді орієнтується на приватні, іноземні або спільні підприємства, в той час як реально на таких підприємствах працює не більше 3% від загального числа зайнятого населення. Зрозуміло, що такий розрив у сподіваннях та можливостях реального працевлаштування містить у собі реальну проблему, призводить до підвищеного стресового стану молоді.

Сучасне суспільство характеризується досить диференційованим поділом праці між людьми. Тому під час навчання у школі просто неможливо ознайомити учнів з усіма професіями, які є в промисловому, сільськогосподарському виробництвах, а також у сфері побутового обслуговування. Проте всі професії в сучасних умовах розвитку науки і техніки ставлять спільні вимоги до тих, хто бажає ними оволодіти. Зростають вимоги до культури розумової діяльності, до інтелектуального рівня особи, до вміння поводити себе у трудовому колективі і знаходити спільну мову з колегами по роботі. Проводячи роботу із професійного самовизначення школярів, не можна забувати про реальні умови, в яких працює школа. Адже відомо, що різні регіони нашої країни мають неоднакову виробничу базу. Таким чином, економіка

певного регіону до певної міри визначає можливості працевлаштування, а отже, обмежує вибір професії, хоча слід мати на увазі, що індивідуально-психологічним особливостям людини завжди відповідає не одна, а багато професій, і що нахили учнів піддаються формуванню.

Структурні зрушення в економіці розвинутих країн потребують від робочої сили нових якостей, підвищеної професійної і географічної мобільності, котрі повинні розвиватись на всіх рівнях професійної і загальноосвітньої підготовки, ґрунтуючись на адекватних заходах у сфері професійної орієнтації.

Наприклад, у США складовими частинами організаційної структури професійної орієнтації є державні і приватні агентства зайнятості, котрі надають послуги із профконсультацій, тестування, та інших форм профорієнтаційної роботи, як особам, що звертаються за допомогою, так і підприємствам, підбираючи кандидатури на вакантні місця. Значний розвиток у США отримали центри профорієнтації при школах і коледжах. Для типового центру подібного типу характерне комплексне обладнання профдіагностичною апаратурою, широкий спектр профорієнтаційних послуг.

Структура персональних досьє по профорієнтації школярів у Великобританії в цілому аналогічна професійним досьє школярів у США, де профрекомедації також не носять обов'язкового характеру при працевлаштуванні.

У ФРН для організаційної структури системи профорієнтації характерний високий ступінь централізації. Вищим органом управління профорієнтацією і працевлаштуванням населення у ФРН є Федеральний інститут зайнятості, що знаходиться у підпорядкуванні Міністерства праці і соціальних питань. Своєю діяльністю інститут охоплює профорієнтацію учнів у школах і частково в університетах. У ФРН законодавчо заборонені приватні агентства зайнятості. Школам, згідно діючого законодавства, також заборонено займатись працевлаштуванням випускників.

У Франції діє паралельна структура трьох національних агенств, що займаються профорієнтаційними питаннями: Національне бюро з освітньої і професійної інформації (НБОП), центри професійної інформації і орієнтації (ЦПІО), Національне агентство зайнятості (НАЗ). Профорієнтаційною роботою в школах займаються ЦПІО, що підпорядковані Міністерству національної освіти Франції.

У Японії організація профорієнтаційної роботи в школах і вищих навчальних закладах значною мірою обумовлена особливостями японської системи освіти. Система привілейованих навчальних закладів від школи до університету в більшості передбачає підготовку своїх вихованців до вибору професії і подальшої професійної кар'єри. Крім того, в школах і, особливо, в університетах Японії традиційно існує так звана "неформальна" система профорієнтації,

коли викладач несе відповідальність за майбутнє “своїх” учнів.

Вітчизняна організація профорієнтаційної роботи передбачає ознайомлення дітей з різними видами праці та професіями: починаючи ще з дошкільного віку, а потім у школі, особливо на уроках трудового навчання, де діти мають можливість поглиблювати свої знання про вже відомі їм професії, дізнаватися про нові професії. На жаль, як відомо, результати зазначеного виду педагогічної діяльності у практиці вітчизняної школи досить скромні. З якого ж класу і з чого доцільно починати систематичне ознайомлення школярів із світом професій, і які педагогічні передумови готовності учнів до правильного вибору професії? Насамперед цей аспект слід розглянути через призму професійної освіти як найбільш поширеної складової профорієнтації, починаючи з початкової школи і охоплюючи всі вікові групи школярів.

Досліджуючи мотиви вибору професії старшокласниками, ми спирались на результати досліджень К.Шендеровського і В.Уруського, аналіз та інтерпретація яких є показовими для характеристики стану проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства.



Рис. 1.1. Мотиви вибору професії

Використовуючи розробки вищезазначених авторів, ми отримали дані, що підтверджують тенденції послаблення мотивів вибору професії серед

випускників середніх навчальних закладів порівняно з учнями основної школи. Схоже на те, що старшокласники-випускники більш розчаровані у житті, ніж їхні молодші друзі. Для більшості з них характерна пасивна життєва позиція, вони не прагнуть до лідерства, менше орієнтовані на суспільно значимі цінності, а пріоритети віддають пасивним чи другорядним благам - працювати в хороших умовах, мати достатньо вільного часу тощо (рис. 1.1).

Аналогічна картина спостерігається і при аналізі відповідей на інші запитання анкети. Кілька з них були присвячені виявленню рівня професійної готовності учнів в умовах ринкової економіки.

Наприклад, якою мірою учні готові в майбутньому до ризику заради досягнення життєвого успіху. Відповіді на дане запитання наведені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Готовність до ризику заради успіху

| № з/п | Готовність учнів до дії | Учні 5 кл., % | | Учні 11 кл., % | |
|-------|--|---------------|--------|----------------|--------|
| | | Експ. | Контр. | Експ. | Контр. |
| 1. | Готові до ризику, вкладаючи власні кошти у нову справу, щоб жити заможніше | 52,64 | 50,8 | 48,22 | 46,34 |
| 2. | Готові жити бідніше, але з гарантованим рівнем життя | 24,2 | 29,02 | 25,08 | 28,72 |
| 3. | Не знаю | 23,16 | 20,18 | 26,7 | 24,94 |

Одержані результати деталізуються у наступному запитанні (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Наміри учнів у майбутньому розпочати власну справу

| № з/п | Готовність учнів до дії | Учні 5 кл., % | | Учні 11 кл., % | |
|-------|---|---------------|--------|----------------|--------|
| | | Експ. | Контр. | Експ. | Контр. |
| 1. | Так, розпочну | 44,2 | 48,5 | 40,2 | 42 |
| 2. | Ні, не маю досвіду і відповідної підготовки | 8,34 | 5,03 | 28,92 | 22,05 |
| 3. | Ні, мене це не цікавить | 4,06 | 8,2 | 4 | 7,02 |
| 4. | Ні, це надзвичайно клопітка справа | 9,7 | 6,27 | 6,8 | 2,03 |
| 5. | Ще не визначився | 33,7 | 32 | 20,08 | 26,9 |

Можна стверджувати, що принаймні третина з опитаних нами учнів контрольних і

експериментальних груп сповідує пасивність заради стабільності. Спостерігається також зменшення активної позиції серед учнів 11 класів порівняно з учнями 5 класів. У даному випадку спостерігається поступове зменшення кількості тих, хто готовий до активних самостійних дій в умовах новоствореного ринку.

Орієнтація учнів на активну чи пасивну життєву позицію виявлялася також за допомогою запитання про те, від чого, на їхню думку, залежить успіх у житті. Результати наведені в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Переконання учнів щодо складових успіху у житті

| № з/п | Переконання учнів щодо складових успіху | Учні 5 кл., % | | Учні 11 кл., % | |
|-------|---|---------------|--------|----------------|--------|
| | | Експ. | Контр. | Експ. | Контр. |
| 1. | Деякою мірою від особистості, але головним чином від зовнішніх обставин | 5,78 | 8,24 | 10,71 | 14,06 |
| 2. | Головним чином від зовнішніх обставин | 9,13 | 10,52 | 10,22 | 12,02 |
| 3. | Рівною мірою від особистості і від зовнішніх обставин | 13,02 | 10,02 | 4,78 | 6,08 |
| 4. | Більшою мірою від особистості, ніж від зовнішніх обставин | 24,71 | 26,06 | 20,28 | 17,82 |
| 5. | Головним чином від особистості | 47,36 | 45,16 | 54,01 | 50,02 |

Наведені результати констатуючого експерименту демонструють існуючий потенціал, на базі якого може і повинна формуватися активна життєва позиція ще з шкільної партії.

Одна із серйозних проблем, з якою в майбутньому можуть зустрітися в житті випускники школи, - це проблема безробіття. Наскільки учні усвідомлюють можливість опинитися в числі безробітних? З числа опитаних учнів контрольних та експериментальних класів, що відповіли на таке запитання, 33% респондентів допускають можливість стати безробітним. Відповідно 67% вважають, що вони не залишаться без роботи. Такого погляду однаковою мірою дотримуються учні як 5, так і 9, 11 класів. У даному випадку ми спостерігаємо невиправданий оптимізм, який може стати причиною серйозних розчарувань у майбутньому.

Щодо ставлення до безробіття взагалі, то думки опитаних розподілилися наступним чином (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Ставлення учнів до безробіття

| Погляди учнів | Учні 11 контр. кл. | Учні 11 експ. кл. |
|---|--------------------|-------------------|
| Вважаю, що безробіття потрібне як стимул активності населення | 7,36% | 24,01% |
| Вважаю, що держава повинна забезпечити повну зайнятість | 58,96% | 49,33% |
| Важко сказати | 33,68% | 26,66% |

Як бачимо, серед обох вікових груп більшість опитаних переконані, що держава повинна забезпечити повну зайнятість населення. Зрозуміло, що така орієнтація учнів далека від реалій життя.

Певну відірваність від реальності демонструють старшокласники і у своїх сподіваннях щодо вибору підприємств різних форм власності для майбутнього працевлаштування. Узагальнені результати показують, що 38% старшокласників надають перевагу іноземним фірмам та СП; 27% - підприємствам приватної форми власності; приблизно 18% - державним підприємствам. Решта відповідей у межах від 2% до 6% припадає відповідно на колгоспні, орендні, кооперативні, акціонерні підприємства та фермерські господарства. Отже, спостерігається ефект перевернутої піраміди щодо реального розподілу робочої сили та сподівань учнів загальноосвітніх шкіл. **Одна з можливих причин такого стану справ - відсутність ґрунтового професійного самовизначення молоді.**

На завершення розгляду проблем соціально-професійних орієнтацій учнівської молоді розглянемо фактори, які здійснюють вирішальний вплив на формування в старшокласників інтересу до обраної професії.

На основі наведених на рис. 1.2 результатів можна зробити висновок про традиційно низький рівень впливу школи, вчителів на формування професійних інтересів учнів.

Щодо впливу батьків, то він завжди був і залишиться на одному з перших місць. Саме тому необхідно здійснювати профорієнтаційну роботу в повному об'ємі не лише серед учнів, але і їхніх батьків, близьких родичів (рис. 1.2.).



Рис.1.2. Фактори формування інтересу до обраної професії

Все, що наразі відбувається на теренах нашої держави, проходить у складних соціально-

економічних умовах, наслідками яких є спад виробництва, порушення господарських з'язків, інфляції, падіння життєвого рівня населення, зростання безробіття.

Але слід врахувати те, що школа за будь-яких соціально-економічних обставин повинна виконувати свою основну функцію, а саме: виховувати людину, громадянина, майбутнього трудівника.

Отже, чому ж ми надаємо професійній орієнтації школярів такого значення, що висуваємо у ряд першочергових?

Насамперед тому, що суспільне виробництво характеризується досить значною диференціацією праці на всіх рівнях, що ускладнює для підростаючого покоління процес вибору професії, заважає молоді зробити правильний вибір з першого разу.

На думку С.Фукуями кожна держава, яка зацікавлена процвітанням у своєму розвитку в ідеалі, повинна створити усім громадянам без винятку умови для здобуття фахової майстерності, знань та самореалізації своїх здібностей. Узгодження особистих та суспільних інтересів виступає показником ефективності професійної орієнтації.

Вищевикладене дає право розглядати професійну орієнтацію як сукупність виховних та навчальних дій, мета яких забезпечити самостійність у виборі, освоєння та здійснення кожним членом суспільства професійної діяльності, що відповідає потребам держави та дозволяє максимально реалізувати здібності та нахили особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альбухова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1999, 299 с.
2. Байметов В.А. Диалог в профессиональном самоопределении: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М.: 1991. -16 с.

3. Бакшеева З.А. Формирование идейно-нравственной готовности старшеклассников к выбору профессий: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 1978. – 19 с.

4. Бех І.Д., Тименко М.П. Професійна спрямованість змісту навчання школярів // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка . - 1999. - №5 - С. 15-21.

5. Вітківська О.І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості // Педагогіка і психологія . – 1998 - № 3. – С.171-179.

6. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / Воспитательная концепция профессиональной ориентации. –М.: Педагогика, 1979. – 160 с.

7. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям – К.: Друкування Південно-Західної залізниці., 1995.- 45 с.

8. Карпов А.В. Психологические основы принятия решения в профориентационной работе. – М.: Издательство МГУ ,1986. – 91с.

9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения . – Ростов–на –Дону: Феникс, 1996. – 400 с.

10. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии/ Под. ред. Б.А. Федоришина – К.: Рад. школа, 1980.- 142 с.

11. Побірченко Н.А. Розвиток у старшокласників особистої готовності до підприємницької діяльності // Професійна освіта : педагогіка і психологія , Польсько-український щорічник.– Київ. 1999.-№1 – С. 429 - 443.

12. Тименко М.П. Система професійної орієнтації зі старшокласниками. – К.: Рад. школа, 1988. – 58 с.

13. Федоришин Б.О. Школа і професійне самовизначення учнів .- К.: рад. школа, 1987. – 156 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ларіна Наталія Борисівна – викладач української мови та літератури; магістр менеджменту, заступник міського голови з гуманітарних питань, начальник управління освіти м. Олександрії.

Коло наукових інтересів: вивчення проблем управління професійною орієнтацією старшокласників.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ

Василь ЛИКОВ

Стаття розкриває сутність ідей педагогіки нації, розвинених павлівським ученим, а також етнопедагогічні ідеї країн Європи та Сходу.

Сучасна епоха змушує учених залучитися до розробки таких педагогічних проблем, розв'язання яких сприяло б входу України до Європи, глобалізації, формуванню планетарного мислення, активного використання інноваційних технологій, утвердження демократизму, гуманізму, вихованості, освіченості та розвитку особистості. Ці феномени немислимі без активного освоєння педагогічного досвіду минулого та сучасного, формування в особистості національної гідності, самосвідомості, патріотизму. Спадщина В.О.Сухомлинського, який жив і творив у радянську епоху, є тим зразком, прикладом, еталоном, бо його ідеї далекоглядні, живучі, актуальні. Випереджуючи

час, Педагог творив новітню технологію виховання нації і ядром його творчості були:

- патріотизм та гуманізм;
- відданість дітям та школі;
- дисциплінованість та сила волі;
- традиції народного виховання.

Предмет вивчення – етнопедагогічні ідеї павлівського вченого та їх порівняння із світовими.

Завдання.

1. Дослідити розвиток етнопедагогічних ідей у спадщині В.О.Сухомлинського.

2. Вивчити компаративістські аспекти етнопедагогіки українців, поляків, англійців, китайців.

3. Розробити можливості екстраполяції етнопедагогічних ідей павлівського вчителя на ґрунт виховного поля сьогодення.

Учені світу в педагогічній концепції В.О.Сухомлинського виокремили ідеї, співзвучні ідеям сучасного виховання. Так, китайські вчені Ван Гао, Бі Шуджі, Сяо Су, Лю Лунчжен, Лі Цзихуа – дослідники та втілювачі ідей павлівського мудреця – довели, що у теорії та практиці В.О.Сухомлинського діяли народнопедагогічні ідеї, а саме:

- гармонія людини з природою;
- народження думки від цієї гармонії;
- співзвуччя природи, думки, пізнання, що вело до любові та пошани до народного.

Лю Лунчжен зазначає, що В.О.Сухомлинський не боявся любити дітей, вірив їм, дбав про чистоту їхньої душі та мрій, працю заради добра, загартовував вихованців, щоб вони завжди були переможцями [4, 4].

Отже, природа, мудрість, гуманізм, патріотизм – це, на думку вчених Сходу, головні у спадщині вченого надійні засоби впливу на особистість.

Лучіян Мілков (Болгарія), Маріан Библюк (Польща) дослідили гуманізм педагогіки вченого, зазначивши, що людяність – це дієва любов до людини. Професор Христос Франгос (Греція) перевіряв ідею В.О.Сухомлинського про залучення дітей до праці та пізнання, створивши на околиці міста Салоніки Школу Радості та Праці, де діти розводять шовкопряди, вирощують помідори, вчать жити радісно, оптимістично. Вчений засобом праці формує у дітей моральність. Використавши триаду „пізнання – праця – мораль”, грецький експериментатор довів життєвість ідей нашого вченого-земляка.

Глибокі дослідження методологічних та психолого-педагогічних проблем спадщини павлівського вчителя зосереджені у працях вітчизняних учених – академіків І.Д.Бега, І.А.Зязюна, В.Г.Кузя, М.І.Мухіна, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинської та ін. Київські вчені М.Я.Антонець, Л.С.Бондар дослідили дидактику В.О.Сухомлинського та систему родинно-шкільного виховання у Павлівській школі. Члени експериментальної лабораторії „В.О.Сухомлинський і школа ХХІ століття” (керівник – академік АПН України, професор Уманського педуніверситету В.Г.Кузь), Н.В.Безлюдна, Г.Л.Бондаренко, Т.Д.Кочубей та інші виокремили у спадщині вченого ідеї розвивального навчання засобами природи, рідного слова, казки, а також напрямки і шляхи формування креативності школярів, філософію дитинства.

Кіровоградські вчені тривалий час досліджують педагогічну спадщину павлівського Учителя, у якій важливе місце займають ідеї соціалізації особистості (доц. А.С.Бик), удосконалення уроку (проф. В.А.Василенко), розвитку пізнавальних інтересів учнів (доц. М.М.Дубінка), природовідповідності виховання (доц. В.О.Кравцов), естетичного, розумового та морального розвитку особистості (проф. С.Г.Мельничук, проф. А.Я.Розенберг, доц. А.А.Семез, доц. Н.В.Тарапака, проф. Н.І.Фоломкина).

Сьогодні, в епоху відродження нації, етнопедагогічні ідеї В.О.Сухомлинського особливо

значущі. Так, учені Г.Н.Волков (Москва), В.А.Мосіяшенко (Глухів), В.Л.Омеляненко (Черкаси), Є.І.Сявавко (Львів) видрукували для майбутніх учителів підручники, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки. Дослідники Т.І.Мацейків (Київ), М.Г.Стельмахович (Івано-Франківськ), К.А.Юр'єва (Харків), В.Г.Крисько, Е.О.Саракуєв (Москва) обґрунтували роль національної ідеї у формуванні громадянина, синтезували народний досвід родинного виховання, розробили понятійно-термінологічний апарат етнопедагогіки, накреслили її перспективи розвитку, виокремили етнопсихологічні аспекти формування особистості. В.І.Каюков (Кіровоград) створив шкільну систему виховання патріота України засобами етнопедагогіки, зокрема козацької педагогіки, використавши народнопедагогічні ідеї В.О.Сухомлинського.

Заслугують на увагу етнопедагогічні дослідження про виховання французів (Т.П.Швець), англійців (М.І.Тадєєва), поляків (М.М.Дерек), білорусів (В.Ф.Володько), росіян (У.Ш.Атангулов, І.В.Жуковський), китайців (Лі Цзихуа), українців (Т.Г.Кловак, О.Є.Смолинська, Г.Г.Супріна та ін.), аналіз джерел, традицій та особливостей виховання певного етносу.

Етнос (від гр. *ethnos* – народ, плем'я) – це стійка спільність людей, що історично склалася, характерними ознаками якої є:

- спільна територія;
- стабільні особливості культури;
- єдина спільна мова;
- неповторність національної психіки;
- адекватна даному народу національна самосвідомість.

Етнопедагогіка – це педагогіка нації, бо вона, на відміну від народної педагогіки, пов'язана з конкретною етнічною належністю до педагогічних традицій (кодексів, норм, правил, заборон, стереотипів поведінки, дій, учинків). Для народної педагогіки, як педагогіки мас, характерними є емпіричні знання про педагогічні впливи на людину без належності до конкретної етнічної спільності.

Порівняльний аналіз етнопедагогіки народів світу немислимий без **цивілізаційного підходу**, який проаналізувала академік АПН України О.В.Сухомлинська [5, 32], тобто такого, який розкриває сутність світової цивілізації – великої культурно-історичної цілісності, розташованої на географічному просторі, де відбувалися різноманітні соціальні, культурні, економічні, ідейно-політичні та інші процеси.

Аналізуючи народний досвід виховання, ми виокремлюємо український простір з його „культурним ядром”: традиціями, педагогічним досвідом, культурою, впливом та тиском культур географічних сусідів (Польщі, Росії). Здійснивши порівняльний аналіз джерел, традицій та особливостей народного виховання українців та поляків, яке зазнало взаємовпливів, слід зазначити:

1. Поляки відкриті, миролюбиві, гостинні, гуманні, дружелюбні, щедрі, здатні на взаємодопомогу, на відміну від німців та англійців, які стабільні, консервативні, скриті. Поляки мають особливий патріотизм, який виражають у праці.

2. Українці незалежні, свободолюбиві, охайні, працелюбні, наполегливі, на відміну від поляків, – мають вищий рівень виконавської дисципліни, діловиті, самостійні, горді за військові традиції народу, музикальні, законопослушні, люблять колективну працю, порядок, природу. Українці старанні, ошадливі, мають високий рівень адаптованості, почуття гумору, йдуть на конфлікт із нерадивими людьми. Правда, українці замкнуті з іншими, проявляють індивідуалізм, бажання показати особисті заслуги, інколи відчувають свою непершовартість, чого не можна сказати про поляків.

3. Девізом польської родини є: „Хто з Богом – з тим і Бог”. Культ народної моралі базується на біблейських заповідях („Пам’ятай день господній”, „Шануй батьків”, „Не злодійствуй”, „Не зраджуй”, „Не зазіхай на чуже”).

Отже, віра закликає поляків до самоочищення, бо вона, на думку польської дослідниці М.М.Дерек [1, 10], – це „інтимний стан душі, джерело світла та істини”. У школах Польщі є уроки релігії.

4. Етнопедагогіка поляків проповідує культу сім’ї (злагоду батьків, погодженість дій у вихованні дітей) та праці, єдність поколінь, взаємопідкріплення батьків і дітей.

Таким чином, характерними особливостями традиційного виховання поляків є патріотизм, обожнювання родини, народної моралі та відданість релігії.

Аналіз науково-педагогічної спадщини та практичного досвіду В.О.Сухомлинського дає нам змогу виокремити етнопедагогічні ідеї вченого:

- **ідею патріотизму**, яка полягає у відданості народу, рідній землі, де засобами були: природа, соціум, походи до джерел героїзму, фольклор, суспільно корисна праця, дієва допомога ветеранам війни та праці;

- **ідею обожнювання родини**, де влада батька, культ матері та дитини були ведучими. (Батьківська школа у Павлиші і сьогодні є прикладом педагогізації батьків. Учителі педагогізують стосунки у родині, використовуючи народну мудрість та етномораль).

Надмірна американізація та європеїзація у сучасному виховному просторі призводить до того, що у частини народу притуплюється почуття патріотизму, а родина, із-за недостатньої педагогізації батьків, не стала належною виховною силою у формуванні громадянина.

Опоненти педагогіки В.О.Сухомлинського говорять про те, що вчений творив у епоху комуністичного режиму і його ідеї не можна екстраполювати у сучасну школу. Однак, велич павлиського педагога в тому, що він „зумів піднятися над канонами радянського режиму, створив і втілював оригінальну педагогічну концепцію виховання дітей”

[2, 15], де народні джерела служили основою його теорії та практики. Тому його педагогіка зводилася до „педагогіки переживання” (почуттів, захоплення, подиву, радості). Так вважають учені І.Д.Бех (Київ), В.Оконь (Варшава), адже патріотизму без почуттів не існує.

Зіставимо традиційне виховання українців з іншими націями, наприклад, з англійською.

На відміну від щиросердної, привітної та гостинної української нації, англійці сильні, цілеспрямовані, прагматичні, мають надмірний патріотизм („Любити все те, що зроблене в Англії”), із презирством ставляться до іноземців. Однак, сучасні британці обожають минуле, пошановують народні традиції, суворо дотримуються законів, кодексів, звичаїв, ритуалів, вони незалежні, прагнуть бути корисними Англії і людині. В основі виховання дітей у родині лежить християнське вчення, як „школа духовності, могутньої сили утворення добра, синтезу істини, краси та моралі” [6, 17].

Характерною рисою виховання сільських українських дітей, за В.О.Сухомлинським, було формування емоційної думки, якому сприяли походи до джерел думки і слова, складання казки, використання фольклору, педагогізація народного календаря. **Ідею шанування рідної мови** (з використанням народної мудрості та природи) вчитель поєднав з **ідеєю раннього включення дітей до продуктивної праці поруч із батьками**, реалізація якої відбувалася на годинах творчої праці, у виконанні дітьми трудових обов’язків у родині, допомозі по господарству, дотриманні трудових традицій у школі. Ця ідея уміло втілена у діяльності Сахнівської школи Черкащини, учні якої разом із батьками та вчителями вчать працювати, прикрашати село, школу, рідну домівку.

Сучасне трудове виховання дітей потребує кардинальних змін. Перехід до ринкових стосунків вимагає від сім’ї та школи формування підприємливості та прагматизму. Ідея В.О.Сухомлинського про формування моральних стимулів до праці (К., 1961), де вчений обґрунтував патріотичну цілеспрямованість та громадянську одухотвореність продуктивної праці, девізом яких є „Служити народові своїм трудом”, сьогодні актуальна.

Взаємне збагачення педагогічних культур немислиме без дослідження не тільки європейської етнопедагогіки, але й азійської (східної). Сучасна китайська молодь виховується на теорії Конфуція, який навчав 2,5 тисячі років тому молодь, що мала бажання навчатися. Шляхом проведення вільних бесід Учитель проповідував гуманізм („жень”) – людинолюбство та мораль („лі”) – норми та правила поведінки. Всіх людей Конфуцій поділяв на дві групи: добрих та моральних; нерозумних та злих.

Китайська сім’я – це школа виховання ввічливості, щирості та душевності, адже „критерієм вихованості людяності є ставлення до батьків та родичів” [7, 216].

Стосунки у родині базуються на теорії конфуціанства, які ми звели до правил [3, 55]:

- батьки з дітьми повинні бути вимогливими та поблажливими;
- молодші діти в сім'ї прислужують старшим;
- слухняність, відвертість, чесність виховують зразкового сина і брата;
- сім'я – це накопичення життєвого досвіду.

Отже, результатом тисячолітньої дії таких правил є те, що сучасні китаїці помірковані, раціональні, статичні, чого не скажеш про українців. Логіка східного етносу предметна. Представники цього народу мають задоволення у малому: рис, вода та голова на плечах – у цьому їх щастя. У спілкуванні вони негаласливі, скромні, тихі. При зустрічі завжди підкреслюють освіченість та вихованість співрозмовника, ніколи не дивляться у вічі, бо така звичка, на їх думку, ворожа.

Отже, теорія народної моралі, обґрунтована Конфуцієм, лежить в основі етнопедагогіки китайського народу.

В етнопедагогіці В.О.Сухомлинського **ідея народної моралі** – центральна, де ведучою є проблема ставлення павлиського вчителя до дитини – **ідея дбайливого та гуманного ставлення до дитини**.

Народи світу бережливо ставляться до дітей: українці називають їх зірками в небі; азербайджанці – окрасою дому; туркмени – основою щастя; японці – іконою.

В.О.Сухомлинський цю ідею розвинув у таких напрямках:

- щоб ефективно впливати на дітей, потрібно їх знати;
- щоб знати психіку людини, треба її вивчати;
- вивчати школяра потрібно з метою залучення до діяльності, де він повинен самореалізуватися;
- спонуканням до самореалізації людини є процес соціалізації, де самовиховання та самоствердження є основними, що є добрим підґрунтям активного втілення ідеї народного (гуманного, дбайливого) ставлення до дітей у сім'ї та школі.

Таким чином, названі етнопедагогічні ідеї, розвинені В.О.Сухомлинським, у порівнянні з ідеями світової етнопедагогіки, розкривають сутність **ідеї виховання школярів на національних та загальнолюдських цінностях, а саме:**

- національне немислиме без освоєння загальнолюдського досвіду;
- загальнолюдське не формується без народного;
- збагачення духовності особистості веде до усвідомлення себе та свого етносу;
- морально-етична освіта немислима без народної моралі, де людина, природа, праця, пізнання є основними;
- засобами праці, родини, народної мудрості людина самореалізується, що є виявом загальнолюдського.

Отже, етнопедагогіка павлиського вченого є надійним ґрунтом виховання справжнього громадянина України. Дослідивши можливості екстраполяції його ідей на ґрунт виховного поля сьогодення, ми оптимістично дивимося на підвищення ефективності загальної вихованості української нації.

Слід зазначити, що спадщина В.О.Сухомлинського, який сповідував радянську ідеологію, має яскраво виражене гуманістичне спрямування, з демократизмом, народністю, зв'язком наукової педагогіки з народною, бо він формував характер цілої нації, у центр ставив Людину, конкретну, персоніфіковану, яка б поліпшувала свою сутність, удосконалювала б своє ество, не дивлячись ні на які соціальні умови.

Павлиський учений, називаючи виховання комуністичним, проголошував:

- демократичну педагогіку;
- педагогізацію стосунків сім'ї та школи;
- народні джерела та засоби;
- свідоме і творче учіння дітей серед природи;
- співдружність, повагу та усвідомлення кожним завдань дитячого осередку;
- внутрішнє якісне удосконалення індивіда на основі гуманізму;
- тісний зв'язок розвитку дітей з природним мезосередовищем (довкіллям, родиною, етномораллю, працею, культурою нації).

Виступаючи проти авторитаризму, догматизму та схоластики, всупереч партійно – класовій ідеології, вміло, обережно і творчо проповідував ідеї етнопедагогіки, які втілюються сьогодні в усьому світі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дерек М.М. Традиції виховання у польській народній педагогіці. – К.: Київський лінгв. університет, 1996. – 24 с.
2. Кузь В.Г. Дослідження педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського (за матеріалами роботи експериментальної лабораторії „В.О.Сухомлинський і школа XXI століття”) //Вісник наукової лабораторії. – Випуск 2. – Умань, 2000. – С. 3-16.
3. Ликов В.Н. Етнопедагогіка: Навч. посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ, 2003. – 208 с.
4. Лунчжен Лю. Передмова до книги В.О.Сухомлинського „Виховання морального вдосконалення людини”. – Пекін, 1992. – С. 3-5. – Фонд В.О.Сухомлинського Держ. наук.-пед. бібліотеки АПН України.
5. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру //36. наук. праць Уманського педуніверситету /В.Г.Кузь (гол. ред.). – К.: Наук. світ, 2002. – С. 32.
6. Тадеєва М.І. Етнопедагогічні традиції виховання у Великій Британії. – К.: КНУ імені Т.Шевченка, 1995. – 21 с.
7. Цзихуа Лі. Гуманістична педагогіка В.О.Сухомлинського і традиції виховання в Китаї //Наукові записки Тернопільського педуніверситету. – Серія: Педагогіка. – 2002. - № 5.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ликов Василь Никифорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, лауреат педагогічної премії імені Василя Сухомлинського.

Коло наукових інтересів: етнопедагогіка; світова етнопедагогіка; народна педагогіка в теорії та практиці В.О.Сухомлинського.

ВИТОКИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ

Людмила ЛИСЕНКО

У статті подано короткий огляд педагогічних поглядів зарубіжних педагогів кінця ХІХ – початку ХХ століття стосовно реформування системи освіти.

Інтенсивний розвиток суспільно-економічних відносин країн Західної Європи та США кінця ХІХ – початку ХХ століття спричинив відповідні зміни в науці та світосприйнятті, що в свою чергу стало поворотним моментом у реформуванні системи освіти. Соціокультурна проблема, яка виникла, загострила протиріччя між освітянською моделлю і новими економічними умовами. Численні педагогічні концепції та течії спрямовувались на пошук шляхів перебудови процесу навчання та виховання. Тому метою пошуків педагогів і психологів було створення життєздатної системи неперервного навчання для досягнення високих освітніх рівнів і забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації. Творчій особистості притаманні якості, здібності, особливості психічних процесів, завдяки яким її діяльність відзначається новизною, неповторністю, оригінальністю. Для неї потреба у творчості стає життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності стає характером. Саме цей аспект розвитку дитини чи не вперше в історії людства став однією з найбільш популярних радикальних течій, які набули надзвичайного поширення в кінці ХІХ та на початку ХХ століття у працях представників так званої „експериментальної педагогіки”.

Джерелами виникнення подібних течій були, передусім, соціальні умови, оскільки потреби економічного та суспільного розвитку більшості західноєвропейських країн спонукали до докорінного реформування виховання і навчання, метою якого було бажання максимально наблизити зміст і методи навчання до вимог життя. І хоч у кожній зі згаданих національних систем освіти виникали свої проблеми, зокрема у США – різке відставання сільської школи від міської, навчальні плани і програми середньої школи, які не відповідали вимогам часу, в Англії – децентралізація народної освіти, переповненість масових шкіл, крайній утилітаризм початкової освіти та традиціоналізм класичної середньої освіти; в Німеччині – догматизм і вербалізм, які зберігалися і в змісті, і в методах навчання, інтенсивне втручання церкви з її аскетизмом та неприйняттям будь-яких нових суспільних віянь у справі народної просвіти; у Франції – помітне відставання від інших західноєвропейських країн і галузі професійної освіти. Однак, в цілому, перед цими та іншими державами стояло одне-єдине завдання – віднайти можливість для встановлення паритету з економічними та політичними вимогами епохи. Соціум вимагав від школи підготовки людини, яка б

не боялася виявляти власну ініціативу, вміла використовувати надбані знання на практиці, була здатна самостійно приймати рішення і виступати в ролі лідера, відчуючи при цьому відповідальність за здійснені кроки. Подібну ситуацію можемо спостерігати і сьогодні в нашій країні, оскільки радикальні зміни суспільно-політичного устрою держави спонукають прогресивних педагогів до пошуків адекватних засобів і методик навчання і виховання молодого покоління в дусі вимог часу. Поряд із цим, процес інтеграції України в міжнародний освітній простір іноді спонукає до навіть загальнодержавного впровадження різних ідей та цінностей, які є загальнолюдськими. Саме тому на сьогодні є досить **актуальним** питання досконалого вивчення зарубіжного досвіду з метою чіткого і глибокого розуміння процесів, які зумовили виникнення тієї чи іншої педагогічної теорії. Як наслідок, це дозволить відстежити аналогічні процеси і в нашому суспільстві, з’ясувати їх причини та віднайти засоби для вирішення поставлених соціумом завдань. **Метою** цієї статті є спроба проаналізувати теорії зарубіжних філософів, психологів та педагогів кінця ХІХ – поч. ХХ століття стосовно реформування освіти.

Не можна не акцентувати увагу на тому, що розвиток експериментальної педагогіки розпочався винятково в силу певних історичних та економіко-політичних обставин. Вчені намагалися відійти від старих авторитарних виховних традицій і зосереджували увагу на ідеї вільного розвитку творчих сил кожної дитини. Представники цього педагогічного напрямку намагалися вивільнити теорію та практику навчання і виховання від ненаукових підходів та здобути на основі експериментів наукові дані про природу та поведінку дитини. Попередниками такого напрямку можна вважати західноєвропейських просвітителів та філософів, які ще у ХVІІІ столітті у своїх трактатах прагнули висвітлити питання, з якими пізніше зіткнулися педагоги-новатори: походження знань або джерела ідей; об’єктивність та достовірність пізнання навколишнього світу; співвідношення в пізнанні почуттів та розуму, знання і віри, з’ясування ролі спостереження, досвіду й міркування [2, 23].

Одними із перших теоретиків, які підняли питання про поєднання не тільки розумового, фізичного, естетичного розвитку дітей з художнім вихованням, були давньогрецькі філософи, і зокрема Арістотель. Прогресивні педагоги, реалізуючи цю ідею в теорії та практиці педагогіки, наголошували на необхідності створення оптимальних умов для творчого розвитку учнів. Всі педагоги були одноставні в тому, що школа повинна не тільки давати знання, але й турбуватися про загальний розвиток дитини, виробляти в неї

здатність до узагальнення явищ, подій та самостійно оволодівати знаннями.

У цьому аспекті досить виразно окреслюється функція розвитку мислення дитини, зокрема у працях Джеймса Вільямса (11.01.1842 – 16.08.1910) – американського філософа і психолога, який був одним із засновників прагматизму і функціональної психології. Його положення ґрунтувалися на розмежуванні репродуктивного та творчого осмислення реальності в процесі пізнання. Вчений акцентував увагу на значній відмінності між звичайними розумовими процесами, які полягають у пошуку конкретного образу з попереднього досвіду за допомогою іншого, та мисленням у прямому значенні цього слова, що проявлялося в емпіричних розумових процесах, які є лише репродуктивними, та мисленням, яке є продуктивним. Мислитель, зіштовхнувшись із конкретними даними, яких він раніше не бачив і про які він нічого не чув, через деякий час на основі творчого мислення зміг із них зробити певні висновки, які підтверджують дану гіпотезу. Мислення рятує людину від непередбачуваного збігу обставин, коли вся наша “асоціативна мудрість” та наше “виховання” виявляються безсилями.” [4, 379 – 380].

При виборі методів і прийомів у процесі навчання вчителю необхідно враховувати психофізіологічні особливості кожної дитини, адаптувати завдання до всіх учнів. Індивідуальні особливості зумовлюють глибокі якісні відмінності змісту й структури навчання кожного учня. Навіть за незначними, на перший погляд, порушеннями у навчанні школяра може бути прихована глибока якісна своєрідність сприймання й осмислення навчального матеріалу, яка у майбутньому приведе до відчутного поліпшення успішності або – до її зниження. На цьому наголошували у своїх працях А. Біне (1857 – 1911) та В. Лай (1862 – 1926), які вважали важливим чинником досягнення успіху врахування у виховному процесі природжених даних дитини. В. Лай у своїх працях особливу увагу приділяв діям, оскільки він вважав працю необхідною і завершальною ланкою природного процесу взаємопов’язаних реакцій, названу ним „школою життя” [7]. У подібному руслі організацію школи майбутнього розглядав також ще один німецький педагог Георг Кершенштейнер (1854 – 1932), який на підставі тогочасних статистичних даних довів, що близько 90% дітей володіють не абстрактним, а образним мисленням. Такі учні із великим задоволенням виконують практичні заняття [6]. У цьому контексті доречно згадати працю Альфреда Біне „Вимірювання розумових здібностей”, у якій він зазначав, що „людський дух володіє такою гнучкістю і плодovitістю, які далеко перевершують будь-які очікування” [1, 274 – 275]. Його теорія про практичний і літературний типи розумових здібностей безпосередньо перекликається із думкою Георга Кершенштейнера.

Подібні вчення дали поштовх до виникнення в Англії теорії природженої розумової обдарованості,

родоначалниками якої в експериментальній педагогіці вважаються Дж. Адамс, Дж. Е. Адамсон та інші. У Франції цю позицію відстоювали вже згадуваний А. Біне, А. П’єрон, Р. Дюгіль. Поряд із ними варто згадати також інших провідних експериментаторів Західної Європи та Сполучених Штатів Америки: Е. Меймана, В. Анрі, С. Холла, Е. Торндайка та інших. За допомогою експерименту „педагоги прагнули віднайти нові, більш ефективні методи виховання і навчання. Вони вважали, що підґрунтям для побудови наукової педагогіки повинні слугувати достеменні факти із психології фізіології, гігієни та інших наук про людину” [8, 11].

Активним прихильником цього напрямку в експериментальній педагогіці виступив також Джон Дьбюї (1859 – 1952), який розглядав виховання як процес накопичення і реконструкції досвіду з метою поглиблення його соціального змісту [5]. Як відомо, педагогічний експеримент – це науково поставлений дослід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища у спеціально створених і контрольованих дослідником умовах [3]. Розвиваючи свою теорію, Джон Дьбюї висунув ідею створення інструментальної педагогіки, яка б ґрунтувалася на спонтанних інтересах і особистому досвіді дитини, які виявляються з перших усвідомлених років життя. Розроблена ним концепція стала основою для побудови його педагогічної системи. Функцію педагога вчений вбачав у керівництві самостійною діяльністю дітей, у розвитку їхньої допитливості. В організації шкільної роботи він вимагає урахування основних складових природного росту дитини: соціальний (потреба у спілкуванні з іншими людьми), конструктивний (потреба у русі, в грі), дослідницький (потреба у пізнанні і розумінні речей), експресивний (потреба у самовираженні).

Певний внесок у розвиток експериментальної педагогіки зробив і Жан Піаже – швейцарський психолог, спеціаліст у галузі психології інтелекту, директор психологічної секції Інституту педагогічних наук Женевського університету.

Завдяки своїм працям Жан Піаже створив наукову психологічну школу експериментальних досліджень розвитку дитячого мислення. Основні результати його дослідження викладені в роботі „Природа інтелекту”.

Дослідник розглядав подвійну природу інтелекту, одночасно логічну та біологічну, вбачаючи своїм завданням показати єдність цих двох, на перший погляд не суміжних одна з одною характеристик мислення. На думку Ж. Піаже, індивід діє лише в тому випадку, якщо він відчуває потребу в дії, тобто якщо за короткий час виникло порушення рівноваги між середовищем та організмом, то така дія спрямована на встановлення рівноваги. Таким чином, поведінка є особливим випадком обміну між зовнішнім світом та суб’єктом [11].

Охопити всі аспекти експериментальної педагогіки, звичайно, неможливо, однак у цьому контексті не можна не згадати про Едуарда Торндайка,

яскравого представника психологічного напрямку біхевіоризму в США. Прагнучи застосувати принципи психології в педології, Е. Торндайк на ґрунті біхевіористської формули „стимул – результат” робить спробу пояснити спонукальні мотиви діяльності людини [9]. Зазнавши певної трансформації та вдосконалення, погляди Е. Торндайка та його послідовників багато в чому визначають організацію навчально-виховного процесу значної частини навчальних закладів США.

Розкриваючи основні педагогічні ідеї та погляди визначних представників зарубіжної педагогічної науки, слід зауважити, що вітчизняна наука теж мала на той час видатних прихильників експериментальної педагогіки. Серед них передусім варто згадати І. О. Сікорського, А. П. Нечаєва, їх продовжувачів А. Ф. Лазурського та В. П. Вахтерова. Саме завдяки їм та їхнім працям експериментальна педагогіка зайняла певне місце в теорії та практиці вітчизняної педагогіки [8].

Отже, на основі ознайомлення з проблемами виникнення і становлення експериментальних методів дослідження можна стверджувати, що педагоги того часу сприяли розвитку експериментально-методичних досліджень у галузі навчання і виховання учнів. Провідною метою засновників реформаторської педагогіки було вивчення природи дитини та шляхи формування її особистості, поглиблена увага до ролі інтересу, мотивів, потреб у поведінці дитини. Таким чином у зарубіжній педагогіці вказаного періоду сформувались педагогічні течії та концепції, які стали основою реформування шкільного навчання і

виховання на засадах гуманізму в поєднанні з трудовим навчанням та заохоченням до творчості й ініціативи особистості в навчально-виховному процесі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бине А. Измерение умственных способностей: Пер. с фр. / Издание подгот. В. А. Луков, В. А. Луков. – СПб.: Союз, 1998. – 432 с.
2. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – 40 с.
3. Гочаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Джеймс У. Воля к вере: Пер. с англ. / Сост. Л. В. Блишников, А. П. Поляков. – М.: Республика, 1997. – 431 с.
5. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Пер. с англ. / Перевод М. Занадворов, М. Шиков. – М.: Логос, 2001. – 168 с.
6. Кершенштейнер Г. Избранные труды. / Пер. с нем. – М., 1915.
7. Лай В. А. Школа действия. Реформы школы сообразно требованиям природы и культуры / Пер. с нем. – Пг., 1920.
8. Орлова А. Е. Развитие экспериментальных методов в дидактике конца XX – начала XX вв.: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Академия педагогических наук СССР. Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики – Москва, 1992. – 23 с.
9. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Пер. с англ. – М., 1981.
10. E. von Sallvkurk. Erziehung durch die Kunst. – Leipzig und Muchen, Otto Nemnich Verlag. – 1918. – 182 s.
11. Пиаже Ж. Природа интеллекта. / Пер. с нем. – М.: Московское акционерное издательское общество, 1927.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лисенко Людмила Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.

Юлія ЛОКАРЄВА

У статті розглядаються теорія професійного становлення особистості майбутніх учителів музики, його концептуальної моделі, питання інтеграції фахової мистецької та психолого-педагогічної професійної підготовки як головного чинника формування духовних цінностей особистості, проаналізовані критерії фахової компетентності, виявлені механізми самопізнання та самовдосконалення, а також шляхи розв'язання проблем, що виникають у художньо-педагогічній діяльності та професійному становленні майбутніх учителів мистецьких дисциплін, та способи їх подолання.

Розвиток вітчизняної педагогічної науки взагалі й мистецької освіти зокрема все більше обумовлений і пов'язаний із стратегічними напрямками розвитку всього суспільства. Утворення незалежної української держави зумовило необхідність реформування системи освіти. Основні шляхи оновлення освіти в новому тисячолітті визначені положеннями Закону України “Про освіту”, Концепції педагогічної освіти, цільової комплексної програми “Вчитель” і передбачають:

- відтворення інтелектуального потенціалу народу;
- забезпечення можливості до саморозвитку людини;
- підготовку молоді до інтеграції в суспільство;
- професійну адаптацію фахівця в умовах трансформації суспільного устрою та формування його професійної мобільності та конкурентоспроможності.

Успішне розв'язання цих завдань вимагає від особистості вибору стратегії неперервної освіти впродовж всього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. Вихід вітчизняної системи освіти й виховання на світовий простір у першу чергу забезпечують творчі педагоги. Тому сьогодні особливо актуальним є формування творчої особистості, проблеми розвитку професійної культури, свідомості й самосвідомості, що значною

мірою відбивається на її конкурентоспроможності як фахівця, оптимізації темпів професійного становлення.

Проблема професійного становлення особистості фахівця, саморозвитку її художньо-педагогічної культури знайшла своє відображення в фундаментальних положеннях щодо діяльності формотворення і розвитку особистості (Б.Ананьєв, Г.Костюк, С.Рубінштейн); системного підходу як наукового способу пізнання педагогічних та мистецьких явищ (А.Моль, С.Максименко, Г.Шевченко); закономірностей і принципів індивідуального розвитку особистості (О.Леонтьєв, В.Моляко, Б.Теплов), концептуальних ідей про специфіку художньої діяльності (Ю.Афанасьєв, Л.Виготський, І.Зязюн, М.Каган), наукових працях про мистецьку освіту й естетичне виховання (Л.Арчажнікова, В.Бутенко, Б.Брилін, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шацька), історико-стильових засадах розвитку мистецтва (А.Лашенко, М.Михайлов, С.Скребков, Ю.Холопов).

Кінець ХХ початок ХХІ ст. характеризується посиленням до культурологічного осмислення процесів виховання і навчання, за якого гуманітарний змістовно формуючий аспект виступає на передній план. Культурологічний підхід передбачає розгляд передусім світогляду педагога, методологічного осмислення ним освітніх реалій і нерозривно пов'язаних з цим його професійного становлення і розвитку.

“У перипетіях буття ХХ століття, – зауважує В.С.Біблер, – в онтологізації і всезростаючій всезагальності смислів культури важко й болісно назріває особливий тип свідомості людини нашого часу. В інтенціях і напрузі цього нового типу свідомості (свідомості свого буття, буття світу, свого співбуття з іншими людьми і світом) формується новий тип мислення, нове його устремління, складається Розум культури” [1]. Побачити проблематику сучасного буття і сучасної людини в контексті культури – означає прозріти, відчутти проблему і шляхи становлення освіти людини.

“Людина, – за С.Л.Рубінштейном, – є частиною буття..., яка усвідомлює все буття...” Простір устремлень людини (інтересів, потреб, хотінь) і можливостей (родових здібностей до різних видів діяльності, зокрема “за законами краси”) нічим не обмежений. Внутрішній зміст людини включає все багатство відношень до світу, що виявляються свідомо чи підсвідомо в актуальній чи потенційній формі. Як істога кінцева, вона прагне у безкінечність і також, як безкінечність, прагне реалізуватись в кінцевому. Саме таке різноманітне відношення людини до світу, до іншої людини і до самої себе повинно стати передумовою пізнавально-практичних устремлень людини, а також, як стверджує С.Л.Рубінштейн, того любовного, естетичного відношення, яке виявляється у спогляданні природи, її краси, могутності і неповторності.

Особистість, можливість її розвитку як вільної і цілісної була і залишається предметом духовних, інтелектуальних, естетико-моральних шукань зарубіжних і вітчизняних філософів, педагогів, психологів. Осмислення особистості, шляхів її професійного становлення є важливішим з орієнтирів освітнього процесу.

У психології, педагогіці, культурології, філософії та інших науках існує велика кількість концептуальних підходів і теорій, спрямованих на виявлення сутнісних характеристик особистості, її професійної культури та фахового становлення майбутнього професіонала.

Нас цікавить проблема професійного становлення особистості майбутнього вчителя музики, саморозвитку її художньо-педагогічної культури. Вона поєднує у собі формування світоглядних позицій засобами мистецтва і визначення та усвідомлення його ролі у розвитку художньо-естетичної культури особистості, інтеграції фахової мистецької та психолого-педагогічної професійної підготовки, організації неперервної професійної освіти та самовдосконалення, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність майбутнього фахівця. Названі складові детермінують розвиток професійної культури і забезпечують професійне становлення, яке інтегрує в собі мистецьку та педагогічну освіту.

Вагомість мистецької освіти як чинника формування духовних цінностей особистості залежить від двох аспектів проблеми відродження традиційного та збереження здобутків сучасності. Освіта, що ґрунтується на мистецтві, здатна сформувати національну духовну еліту України, бо тільки через залучення молоді до мистецтва закладають у юних душах одвічні моральні цінності, духовне бачення світу.

Формування національної культури студентів – майбутніх вчителів музики – це передача їм духовних цінностей, соціально-історичного досвіду українського народу засобами високого мистецтва. Педагогічна результативність цього процесу, – вважає О.Власова, – полягає у вихованні здатності й потреби студентів сприймати, розуміти і приумножувати духовні надбання свого народу, в розвитку національної свідомості. Ефективності педагогічного впливу на індивіда засобів мистецтва можна досягти лише за умов урахування:

- власної точки зору на реалії художньої картини світу;
- відрефлексованих особистісних переживань;
- конструктивних творчих ініціатив.

Усвідомлення особистістю свого ставлення до мистецтва, сутність якого можна визначити як творення самого себе під впливом отриманих художніх вражень, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на сприйняту образну інформацію, осмислення своїх естетичних переживань. Суб'єкт художньої діяльності виділяє себе із світу реальності

як дещо відокремлене, як істоту, що відмінна від усього, усвідомлює своє ставлення до навколишньої дійсності, осмислює й оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє. У такому випадку мистецтво набуває світоглядного значення, оскільки стає інструментом пізнання свого місця у світі [3].

Мистецтво стимулює інтелектуальну діяльність і полегшує творчі зусилля у різних галузях. Високий рівень злитності й невід'ємності різних видів мистецтва в єдиному творчому процесі називають мистецьким синтезом. Художній синтез у мистецтві – це не механічне поєднання різних його видів, а органічне, творче, коли відбувається взаємне підсилення виразності його елементів і досягається художній ефект, недосяжний для кожного різновиду мистецтва окремо.

Важливим принципом організації виховного процесу засобами мистецтва є використання взаємодії мистецтв у духовному розвитку особистості. Філософською основою теорії синтезу мистецтв виступають уявлення про єдність цілого і частки, де кожний вид мистецтва є необхідним і незамінним в єдиному художньому цілому.

Виховання – це мистецтво. Усі професії, що пов'язані із формуванням людської душі, мають складніші завдання, наприклад, малювання образу, komponування музичного твору, систематизація музичної інформації, забезпечення цілісності музично-пізнавального процесу, об'єктивізація естетично-оцінювальної реакції на музику, забезпечення культурологічної зумовленості музичного пізнання, активізація творчих засад музичного пізнання.

К.Ушинський писав: «Педагогіка – не наука, а мистецтво, найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв». Тому найсуттєвіші наші виховні досягнення полягають не тільки у тому, щоб виховати людину, її світобачення, але й у тому, щоб майбутні вчителі вміли правильно зберігати порядок цінностей.

Багато аспектів професійної підготовки, професійного становлення майбутнього вчителя музики у вищих закладах педагогічної освіти дістали ґрунтовне висвітлення у науковій літературі, однак проблеми викладання курсу музично-теоретичних дисциплін майже не досліджені, хоча й накопичено значний педагогічний досвід.

У своїх дослідженнях О.Я.Ростовським доведено, що інтегруючою якістю особистості майбутнього вчителя музики мають стати:

- музична розвиненість (любов до музики, емоційно-ціннісне до неї ставлення);
- музична освіченість (володіння сукупністю знань, умінь і способів музичної діяльності, достатньою для ефективного здійснення професійних функцій);
- професійна спрямованість (зацікавленість і відповідальність за власну професійну

підготовку, сформованість професійних переконань); [6]

Чільне місце у професійному становленні майбутнього вчителя музики відведено дисциплінам фахового спрямування, особливо музично-теоретичним. Складність теоретичних і практичних проблем музичного навчання й виховання, опора музично-педагогічних знань на досягнення багатьох наук, які безпосередньо чи опосередковано вивчають різні аспекти художньо-творчої діяльності людини (фізіології, психології, соціології, семіотики, кібернетики, естетики, культурології, мистецтвознавства, музикознавства тощо), специфічність організації музичної діяльності дають підставу розглядати комплекс музично-теоретичних дисциплін значно ширше – як фундаментальне створення та втілення необхідних і найважливіших фахових якостей, які і складають основу професійного становлення майбутнього вчителя музики. Викладання музично-теоретичних дисциплін, як складова частина педагогічної науки, вивчає закономірності, зміст, організацію, форми й методи передачі викладачем та засвоєння студентами досвіду музично-педагогічної діяльності, обґрунтовує методологічні засади цього процесу, забезпечує високий рівень професійного становлення майбутніх учителів музики.

Необхідним компонентом фахового становлення майбутнього вчителя музики визнано його музично-теоретичну підготовку, основні завдання якої полягають у збагаченні, розширенні художньої компетентності студентів, формуванні естетичного сприймання образів мистецтва, розвитку здатності до творчої самореалізації.

Аналіз наукової літератури і зіставлення його з потребами практики дозволяє виявити недостатньо вивчені питання музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики. До них, зокрема, відноситься проблема орієнтації змісту навчання майбутніх педагогів на пізнання музичної творчості в її цілісних вимірах та еволюційному становленні, на оволодіння майбутніми вчителями музики узагальненими художньо-естетичними підходами до сприймання і виконавського відтворення музики. Такому спрямуванню відповідає розвиток художньо-педагогічного мислення, що дозволяє студентам усвідомлювати музичне мистецтво як історично зумовлений культурний феномен.

Читання курсу «Теорії музики та сольфеджіо», «Гармонія», «Аналіз музичних творів», а також будь-який курс з історії музики є особливим видом духовно-особистісної творчості викладача. Суть цієї діяльності визначається її спрямованістю на створення таких комунікативних зв'язків, які найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, його впливу на особистість.

Музично-теоретичні дисципліни – є, з одного боку, базою функціонування педагогічних законів, закономірностей і принципів у галузі спілкування

людини з музичним мистецтвом, а з другого боку – базою для технологій професійного становлення майбутніх викладачів музично-освітніх дисциплін.

Музикознавчі дисципліни допомагають усвідомити шляхи залучення школярів до музичного мистецтва, осмислення ними його специфіки, особливості відображення життя в музичних образах, дають основу для аналізу й інтерпретації музичних творів, виховання музичних смаків дітей, їх музичної культури. Вони виконують провідну роль у професійному становленні майбутнього вчителя музики за умови розробки ґрунтовної методологічної бази, опори на передовий досвід, залучення студентів до активної навчально-педагогічної та дослідницької діяльності. Вирішення цієї проблеми бачиться на шляху залучення студентів до системи опорних, загальних і специфічних музично-педагогічних знань та вмінь як основи для майбутньої педагогічної творчості, самоосвіти, рефлексії.

Важливим компонентом професійного становлення майбутнього вчителя музики виступає психологічна компетентність. Вона характеризує готовність і здатність вирішувати завдання професійної діяльності, спираючись на принципи психології, педагогіки, психології художньої творчості, соціальної психології та інших наук, безпосередньо брати участь у виховному процесі, надаючи психологічну спрямованість всім напрямкам своєї діяльності. Це передбачає наявність у майбутнього спеціаліста такого блоку якостей як спроможність розуміти себе і інших, легко вступати з людьми в контакт, заздалегідь спрогнозувати ту чи іншу реакцію особистості в процесі спілкування.

Найбільш цілісне виявлення психологічна компетентність майбутнього вчителя музики, – вважає О.Миронюк, – набуває у розвиненій здатності особистості до рефлексії. Як внутрішня психологічна діяльність рефлексія спрямована на самопізнання і усвідомлення молодою людиною свого духовного світу, власних дій і станів, виявлення внутрішньоособистісних прогиріч і вирішення їх шляхом переосмислення особистісного досвіду.

Рефлексія помітно сприяє продуктивному розвитку творчого потенціалу спеціаліста, визначає характер, засоби і форми реалізації його активності. За допомогою різних форм рефлексійної активності формується здатність індивіда до самовизначення. Цьому сприяють рефлексійні засоби, зокрема використання опитувальних листів, тестів, комп'ютерних і аудіовізуальних систем, а також різних рефлексійно-інноваційних тренінгів.

Використання рефлексійних засобів суттєво інтенсифікує формування здібностей, необхідних для реалізації професійного і особистісного самовираження, як необхідної умови продуктивного зростання творчого потенціалу майбутнього спеціаліста.

Психолого-педагогічна підготовленість спеціаліста дозволяє творчо підходити до практичної діяльності.

Теорія професійного становлення майбутніх вчителів музики у широкому розумінні являє собою систему уявлень, ідей, понять, концепцій щодо розвитку особистості фахівця, його культури на певних етапах професійної підготовки і художньо-педагогічної діяльності. У вузькому розумінні – це система знань про індивідуальні та особистісні якості вчителя, механізми самопізнання і самовдосконалення, шляхи вирішення проблем, що виникають у художньо-педагогічній діяльності, професійному становленні, та способи їх подолання.

Якщо навчально-виховний процес, а також процес професійної підготовки обмежені певними часовими рамками, то професійне становлення не має і не може мати чітко визначеного і наперед спланованого початку або кінця. Воно може початися на будь-якому етапі професійного розвитку і його ознакою є перші самостійні кроки у вирішенні творчих завдань.

За визначенням В.Ф.Орлова *теоретична модель професійного становлення* включає в себе продуктивне вирішення ряду послідовних алгоритмів:

- формування мотивації професійного стагвання особистості фахівця та розвиток потреби у самопізнанні й професійному самовдосконаленні;
- ознайомлення з основними методиками психологічної та педагогічної самодіагностики, оволодіння методами самопізнання і рефлексії, спрямованої на професійне самовдосконалення;
- накопичення професійних знань, вмінь, навичок і включення їх у реальний художньо-педагогічний процес;
- формування установки на ціннісне ставлення до художньо-педагогічної діяльності [5];

Подальший аналіз проблем професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін дає підстави стверджувати, що основою професійного розвитку особистості в сучасних умовах є гуманістична спрямованість, особистісна орієнтованість та індивідуалізація професійної мистецької та психолого-педагогічної освіти, інтенсивний художньо-естетичний розвиток у спілкуванні з мистецтвом. Теорія професійного становлення вимагає зваженого використання різних концептуальних підходів, що відкривають можливість у самопізнанні піднятися над власним знанням, зробити думки і почуття об'єктом споглядання.

Професійне становлення майбутніх вчителів музики повинно бути зорієнтовано на взаємодію з мистецтвом як із суб'єктом художньо-естетичного спілкування. А творча діяльність повинна ґрунтуватися на усвідомленні й опануванні мистецтва не як науки, а як джерела людської духовності. Разом з тим майбутній вчитель музики повинен пам'ятати, що його компетентність в галузі мистецтвознавства і психолого-педагогічних наук є важливішим чинником його професійного становлення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: 1991. – 258с.

2. Буцяк В.І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів вищих педагогічних закладів на основі історико-стильового підходу: Автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.02. Нац. Пед. Ун-т. ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 21с.

3. Власова О., Миرونюк О. Професійна мистецька освіта: діалог традицій і інновацій. Тези доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції. Ред. – упорядник Ржевська М.Ю. – К., 2000. – 140с.

4. Зязюн І.А. Філософія практично-орієнтованої методології педагогічної дії. Педагогіка вищої та середньої школи. Збірник наукових праць. – Кр.Ріг., 2004. – 465с.

5. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. Академія пед. наук України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Наукова думка. – К., 2003. – 263с.

6. Ростовський О.Я. Наукові записки НДПУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2003. – № 3.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локарєва Юлія Валеріанівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка

Коло наукових інтересів: професійне становлення особистості майбутнього вчителя музики.

ВНЕСОК В. ДУРДУКІВСЬКОГО В РОЗВИТОК ІДЕЇ САМОВРЯДУВАННЯ

Тетяна МАСАЛТІНА

У статті дається коротка характеристика основних поглядів В.Ф. Дурдуківського на шкільне самовиховання.

У наш час перед закладами освіти стоїть завдання виховати свідомих, високоморальних громадян, розвинути їхні творчі здібності, визначити той напрям діяльності, в якому вони зможуть найповніше реалізувати себе у суспільстві. Одним із найкращих варіантів розв'язання цих завдань є учнівське самоврядування, яке забезпечує комплексний вплив на учнів.

Самоврядування – педагогічно доцільний спосіб організації учнівського колективу, оскільки забезпечує комплексний виховний вплив на учнів, через їхнє залучення до усвідомленої й системної участі у житті школи.

В Україні самоврядування почало активно впроваджуватися в життя у 20 рр. ХХ століття. Його розвиток пов'язаний із розвитком педології в Україні, яка вивчала дитину в умовах конкретного соціального оточення і займалася проблемами дитинства, як істинно соціального явища, тому велика увага приділялася формуванню шкільного колективу.

Одним із питань діяльності колективу є питання самоврядування, які висвітлюються у працях В.Дурдуківського. Упродовж 20-х років цей педагог працював директором першої трудової школи ім. Т.Шевченка, в якій намагався створити всі умови для формування у школярів почуття національної свідомості. Брав активну участь у культурно-освітніх справах Києва. Входив до редакційного комітету літературної газети “Громадська думка”, що відображала погляди демократично-радикальної партії і була адресована широкому колу читачів. Він був одним із членів Київського товариства “Просвіта у Києві ім. Т. Шевченка”, яка займалася культурно-просвітницькою роботою. Його діяльність головним чином зосереджувалася на проблемах педагогічного процесу у школі. У нашій статті ми б хотіли детальніше зупинитися на питаннях дитячого самоврядування, які висвітлював В. Ф. Дурдуківський.

Ці погляди є актуальними, оскільки зараз чи не найважливішим завданням є адаптація молодого покоління до ринкових відносин, а це можливо тільки за умови, якщо у дітей будуть сформовані

організаторські вміння, вихована соціальна активність та відповідальність, які не можливо сформувати без систематичної практичної діяльності, адже навіть найкращий матеріал виховання не буде мати і десятої частини того значення, яке має соціальне виховання, що діти здобувають з власного досвіду, шляхом шкільного самоврядування, наслідком самодіяльності й творчості в соціальній сфері.

Одне із питань, що хвилювало В. Ф. Дурдуківського – з якого віку потрібно починати залучати дітей до самоврядування. Однозначної відповіді на нього він дати не може. З одного боку, потрібно починати запроваджувати цей процес із старших груп, оскільки, в цей період діти свідомо ставляться до справи і можуть зрозуміти саму ідею самоврядування. З іншого – з дитячих садків чи перших груп, оскільки, на його думку, соціальний інстинкт, у цей період дуже сильний і такі діти краще підпорядковуються, ніж юнаки.

В. Дурдуківський наголошує, що самоврядування – це явище високого рівня складності, результат тривалої роботи педагогічного і учнівського колективів із визначення елементів, зв'язків, якостей системи. Тому особлива увага приділяється особливостям взаємодії між учителем і учнями. Хоча у самоврядуванні поєднується самостійність і ініціатива учнів та фасилітативний вплив учителя, на початкових етапах від класного керівника вимагається ще більше важкої, інтенсивнішої, напруженої роботи, оскільки дуже важко організувати життя дітей, щоб у їх серцях заговорив “соціальний інстинкт”, щоб вони змогли вирішувати більшість питань їхнього колективного життя. За таких умов початкова позиція педагога – це позиція наставника, який власним прикладом і педагогічними прийомами формує у учнів знання і уміння, які будуть необхідні у їхній діяльності.

Між учителем і учнями в процесі діяльності повинні складатися суб'єкт – суб'єктні відносини, які б набували характеру співпраці і допомагали вчителю і школярам почуватися відповідальними за якісне виконання поставлених завдань. Саме від педагога залежить, чи зможе він довіряти учням самостійно вирішувати більшість питань їхнього колективного життя, чи зуміє переконати їх у тому, що крім них, ці обов'язки ніхто не зможе виконати.

Учитель повинен опосередковано керувати діяльністю учнів і втручатися у справи тільки в тому разі, коли виникає проблема, яку без його допомоги не можливо розв'язати.

Педагог чітко окреслює роль самовиховання, яка полягає у об'єднанні усіх дітей школи, створенні їх рівноправними, виявленні їхньої самодіяльності і творчості у соціальній сфері; привчання дітей до громадського життя за власними законами і конституціями; зацікавленні у громадських справах.

Процес самоврядування має двоступеневу структуру – загальнокласну і загальношкільну, з чітким взаємозв'язком органів учнівського самоврядування класів із загальношкільними, до того ж перші перебувають у підпорядкуванні останніх. Чіткого розмежування між ступенями немає, оскільки підґрунтя для загальношкільного самовиховання закладається поступово.

Період загальнокласного самоврядування проходить кілька етапів.

В. Дурдуківський хоча і не називає ці етапи, але чітко виокремлює їх.

На першому етапі готується підґрунтя до класного самовиховання. Для того, щоб ідея самовиховання втілювалася в життя, всі представники педагогічного процесу повинні підтримувати ідею самоврядування, чи хоча б не протистояти їй.

На цьому етапі педагоги ознайомлюються з принципами і методами практичного перетворення в життя шкільного самоврядування і складають послідовний і обміркований план роботи. Для кращого впровадження у шкільне життя самоврядування, потрібно залучити громадськість, особливо батьків дітей, щоб ознайомити їх з ідеєю, значенням, практичною організацією дитячого шкільного самоврядування і заручитися їхньою підтримкою. Залучення громадськості дає змогу охопити дітей подвійним, об'єднаним впливом, подолати протиріччя у вихованні, які виникають між батьками і дітьми.

Особливу увагу потрібно звернути на створення позитивної мотивації в учнів. Для цього вчитель на конкретному матеріалі ознайомлює їх з ідеями самоврядування. Корисно при цьому порівняти життя шкіл, у яких вже діє самоврядування з негативними сторонами життя школи, у якій навчаються учні, а також повести дітей у школи, де проводиться самоврядування, щоб вони на власні очі переконалися у перевагах шкільного самоврядування.

Другий етап полягає у практичному втіленні справи в життя. Робота на цьому етапі повинна проводитися планомірно та послідовно, так, “щоб не було невмотивованих скачків, щоб робота починалася з простішого і легшого й подалу переходила до складнішого й важчого, щоб не робилося нового рішучого кроку, поки для нього не підготовлені потрібні позиції” [1, 323].

Всі завдання, які вчитель намагається втілити у життя, повинні бути ретельно підготовлені, а не спиратися на погляди авторитетних особистостей.

Педагог повинен зацікавити дітей і пояснити на доступному рівні їхні обов'язки. Тільки за такої умови школярі будуть цінувати громадське довір'я, без примусу і старанно виконуватимуть свої обов'язки.

Починати варто з найелементарніших форм (чергування, якому необхідно надати нового змісту, наприклад: допомога товаришам у праці, допомога вихователям, бібліотекарів) і поступово переходити до вищих (заснування класного комітету на чолі з головою, який би складався з секретаря комітету, класних господаря і господині, класних судів, редакторів, літописців, керівників гуртків, бібліотекарів). Хоча потрібно пам'ятати, що органи самоврядування – це тільки “каркас”. Для того, щоб між ними виникали практичні зв'язки і відношення, необхідно, щоб вони були залучені до вирішення реальних проблем учнів.

Дуже обережно треба ставитися до організації товариського суду, оскільки він може зіпсувати відносини як між учнями, так і самих школярів. Діти “мало розвинені розумово і соціально”, жорстокі у своїх рішеннях, що примушує класних керівників втручатися в дитячі постанови, а це, у свою чергу, викликає у дітей цілком зрозуміле незадоволення. Потрібно давати дітям на розгляд тільки зрозумілі для них справи та заздалегідь готувати дітей до них.

Суд повинен обов'язково відбуватися у присутності вчителя, щоб “він міг у кожен потрібний момент допомогти дітям своїм досвідом і авторитетом, захистити інтереси правди і корисну для дітей ідею товариських судів” [1, 328].

На початкових етапах не потрібно ретельно планувати життя дітей. Окремі сталі правила і статуту необхідно подавати поступово, в міру того, як діти включаються в ту чи іншу діяльність. Дитячі статуту повинні формулюватися точно, мати життєвий характер і бути зрозумілими для дітей. Закони не повинні бути детальні і дріб'язкові.

Перехід до другого ступеня самоврядування розпочинається тоді, коли робота в класах увійшла у звичне русло: діти знають і без помилок виконують свої функції. Тільки за умови налагодженої роботи окремі класні організації можуть бути об'єднані в єдине ціле.

Загальношкільне дитяче самоврядування ґрунтується на об'єднаній, взаємодоповнюючій діяльності класів. Розширюється зміст діяльності учнів, різнобічними стають зв'язки як у школі, так і за її межами.

В. Дурдуківський рекомендує вчителям організовано і справедливо розподіляти роботу між учнями школи, організовувати загальношкільні свята та екскурсії, залучати їх до спільного користування бібліотеками, майстернями, приладдям, садом, городом, полем і т.д., до погодженої роботи різних

наукових гуртків для того, щоб загальношкільне самоврядування зайняло важливе місце в житті школи.

Педагог наголошував, що питання про потребу і форми загальношкільного самоврядування діти повинні вирішувати самостійно, але керівникам школи слід підготувати дітей до загальношкільних зборів шляхом бесід, класних зборів та ознайомленням із школами, у яких вже існує загальношкільне самоврядування.

Головним результатом самоврядування на цьому етапі повинен бути корінний перелом у ставленні школярів до справ усього колективу школи. В учнів повинно виникнути відчуття, що саме вони є господарями школи і тому повинні намагатися зробити внесок до спільної справи шкільного життя.

В. Дурдуківський вважає, що найпростішою формою загальношкільного самоврядування є загальношкільний комітет, який може організуватися двома різними способами: по-перше, із голів окремих класних комітетів, по-друге, із учнів старших класів у кількості 5–6 осіб, обраних на попередніх класних зборах. Педагог переконаний, що однозначно сказати яка структура краща не можна, оскільки при першій організації, всі справи будуть вирішувати два-три старші учні, молодші члени колективу будуть здебільшого прислухатися, а при другій – старші учні не будуть знати, що робиться у молодших класах, тому В. Дурдуківський приходить до висновку, що до складу загальношкільного комітету повинні входити як старші учні, так і представники класних комітетів.

Але представників класних комітетів обов'язково потрібно запрошувати, якщо справа стосується їх класів.

Для розв'язання основного завдання загальношкільного комітету, яке полягає в "об'єднанні окремих комітетів і організацій, утворенні тісно об'єданого, спільного життя в школі, злитті всієї школи в один дружній робочий колектив" [1, 327] утворюються об'єдані комісії з класних голів, класних секретарів, класних господарів і господинь, класних редакторів і літописців, класних бібліотекарів, на основі яких виникає інститут класних голів, що контролює всю діяльність із самоврядування у школі. Крім того, у зв'язку з подальшою роботою загальношкільного комітету можуть почати працювати й інші комісії, у кожній школі вони можуть бути різними, оскільки виникають із практичних потреб школи. На думку В. Дурдуківського, у кожній школі обов'язково повинні сформуватися такі дитячі організації: комісія для справедливого розподілу праці і чергування у праці по самообслуговуванню школи; комісія із

влаштування дитячих свят, розваг, екскурсій; науково-освітня комісія; комісія для прибирання продуктів, приладдя, книжок; комісія для завідування надвірним господарством; клубна комісія, каса товариської допомоги.

Окрім створення комісій, загальношкільний комітет керує найважливішими сторонами життя навчального закладу.

Члени комісії, окрім голови, якого обирають і затверджують загальні збори всіх учнів школи, розподіляють між собою обов'язки. Збирається загальношкільний комітет щотижня.

Найвищим органом повинні бути – загальні збори всієї школи, які скликаються загальношкільним комітетом, а за певних умов, шкільною радою і навіть окремими класами та шкільними організаціями. Загальношкільними зборами керує голова загальношкільного комітету або спеціально обраний на кожне засідання голова. З питаннями, які розглядаються, школярі й викладачі ознайомлюються заздалегідь.

Особливу увагу В. Дурдуківський звертає на техніку обирання дітьми кандидатів на урядові посади із шкільного самоврядування. Самоврядування на цьому етапі набуває чіткої структури і змістової завершеності.

Отже, у нашій статті ми висвітлили основні погляди В.Ф. Дурдуківського на зміст, етапи, форми, елементи шкільного самоврядування та роль учителя у організації цього процесу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Даниленко В.М., Кравченко А.А. Володимир Дурдуківський: педагог, критик, громадський діяч (1874–1938). – К.: Ніка-Центр, 2000. – 72 с.
2. Дурдуківський В. Дитяче шкільне самоврядування // Маловідомі першоджерела Української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) / Упорядники: Л.Д. Березовська та ін.. – К.: Науковий Світ, 2003. – 418 с.
3. Лопухівська А.В. З історії розвитку гімназій і ліцеїв в Україні. – К.: СДО, 1994. – 100 с.
4. Марочко В., Хіллів Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941). – К.: Науковий світ, 2003. – 302 с.
5. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933 рр.) / За ред. О. В. Сухомлинського. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
6. Стефан Л.А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90 - ті рр. XX ст.). – Харків: ТОВ «Ексклюзив», 2002. – 264 с.
7. Іваниця Г.Ф. Дурдуківський (3 нагоди 25-х роковин його діяльності) // Радянська школа. – 1926. – №3. – С. 54–57.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Масалітіна Тетяна Олександрівна – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вивчення розвитку ідеї самоврядування.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИПУСКНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ МВС ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ігор МИХАЙЛІЧЕНКО

В статті робиться спроба розкрити механізми формування готовності молодих фахівців правоохоронної галузі до діяльності в умовах професійного середовища, виокремити основні положення оптимізації процесу професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ відповідно до означеної проблеми.

Кожного року лави органів та підрозділів внутрішніх справ поповнюються тисячами молодих працівників, які приходять на зміну старшому поколінню правоохоронців. Нерідко їх адаптація до умов службової діяльності проходить непросто, про що свідчить досить висока кількість звільнених на першому році служби, порушень дисципліни і законності, недостатня результативність роботи деяких молодих працівників [4, 2].

Все це говорить про недостатній рівень професійної підготовки випускників відомчих навчальних закладів, готовності їх до професійної діяльності, внаслідок чого молоді спеціалісти виявляються не в змозі ефективно прийняти відповідну соціально-професійну роль, знайти своє місце в колективі, професійно виконувати свої функціональні обов'язки.

Аналіз якості професійної підготовки працівників міліції свідчить про те, що система неперервної професійної освіти правоохоронців потребує конкретних структурно-функціональних змін. Однією з найважливіших передумов цих змін є вирішення суперечностей між необхідністю підготовки фахівців правоохоронної галузі нового типу і системою неперервної професійної освіти, яка існує, шляхом розробки нових технологій навчання, спрямованістю професійної підготовки на реалізацію актуальних цілей: формування високого рівня професійної культури фахівця-правоохоронця, **готовності** випускника відомчого навчального закладу системи МВС до ефективної професійної діяльності, яка базується на міцних фундаментальних знаннях, вміннях і навичках самостійної пізнавальної діяльності в умовах сучасного інформаційного середовища [2, 10].

За останній час проведено багато досліджень, присвячених аналізу готовності до різних видів діяльності: це дослідження готовності до педагогічної діяльності (Тарновська А.С., Сластьонін В.А., Ніколаєнко С.І., Вездухова В.П., Іванова Т.В., Васильченко С.Л., Міронова С.П., Маринін І.Г., Мазоха Д.С., Дурай-Новакова К.М., Горностаї П.П., Вінославська Е.В., Чернічкіна Е.А., Скрипченко А.В., Орлова Е.А., Зотєєва Г.А., Салаватова С.С., Жук О.Л.); готовність до праці на сучасному виробництві (Богучарова Е.І., Елісеєв А.Г., Моляко В.А., Смільсон М.Л., Равікович С.І.); готовність до праці в сільському господарстві (Мороз О.І.); готовність до медичинської діяльності (Супрун Л.М., Ораховський В.І.,

Кондратенко Т.П., Вітенко І.С., Жукова М. І.); готовність до служби в збройних силах (Гимченко А.В.); готовність до правоохоронної діяльності (Монастирський В.М., Бригунець В.О. Герасимов К.А., Смирнов І.Г., Богмацера В.М).

Але попри велику кількість робіт, присвячених аналізу готовності до різних видів діяльності, досліджень, пов'язаних із формуванням готовності молодих фахівців правоохоронної галузі до умов професійної діяльності, на жаль, дуже мало. Тому **предметом** нашого дослідження є процес адаптації молодих фахівців-правоохоронців до діяльності у професійному середовищі, а **об'єктом** – формування готовності випускників навчальних закладів системи МВС до умов професійної діяльності.

Готовність - це первинна, фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності.

Існують різні наукові підходи до визначення проблеми готовності. Загалом можна виділити два основних підходи у вивченні цієї проблеми.

І. Готовність розглядається як складне утворення, що включає в себе когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, якими повинен володіти випускник вузу для успішної адаптації до діяльності.

ІІ. Представники другого підходу визначають готовність як функціональний стан, який сприяє успішній діяльності, забезпечує високий її рівень (Левітов Н.Д., Нерсисян Л.С., Генев Ф.О. та інші). Цей підхід характеризується тим, що стан готовності вирішальною мірою зумовлюється стійкими психічними особливостями, притаманними даній особистості.

Аналіз наукових досліджень показав, що саме перший підхід використовується в педагогічних дослідженнях, присвячених вивченню готовності до професійної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Тобто важливою умовою формування готовності до будь-якої діяльності (у тому числі і правоохоронної) є наявність відповідних якостей, і в першу чергу схильностей та здібностей особистості до майбутньої діяльності, а також розвиток її (готовності) відбувається на основі засвоєння загальних та професійних знань, формування вмінь та навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості [6].

Тому формування готовності випускників навчальних закладів системи МВС до діяльності у професійному середовищі багато в чому залежить від ефективності процесу професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ, як організованого, безперервного і цілеспрямованого процесу оволодіння знаннями, спеціальними

уміннями і навичками, необхідними для успішного виконання оперативно-службових завдань [8, 48].

Науково-педагогічні спостереження за періодом адаптації випускників навчальних закладів системи МВС до умов професійної діяльності, готовності їх самостійно виконувати посадові обов'язки дозволили нам у відповідності з метою даного дослідження, виокремити основні положення оптимізації процесу професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ:

1) мета і завдання професійної підготовки мають орієнтуватися на формування професійної культури працівників ОВС, готовності їх до діяльності у професійному середовищі;

2) необхідність введення до навчальної програми інформаційного компонента (ознайомлення випускників навчальних закладів системи МВС зі змістом, структурою та особливостями формування основ професійної культури робітника правоохоронних органів, як важливої передумови ефективності процесу адаптації молодих співробітників до умов професійної діяльності);

3) розробка навчальної та методичної літератури з даної проблеми, спеціальних посібників та методичних рекомендацій для самостійної освіти молодих працівників ОВС;

4) підвищення рівня професійної підготовки кадрового апарату, працівників відділів виховної та соціальної роботи, центрів практичної психології УМВС, збільшення вимог до рівня їхньої професійної культури;

5) урізноманітнення напрямків навчально-виховної роботи в межах професійної (службової) підготовки. Безумовно формування професійно значущих знань, умінь і навичок, функціональна підготовка мають залишатися пріоритетним у фаховій освіті, проте ігнорування розвитку механізмів адаптації й ідентифікації, комунікативної, інформаційної, правової і фізичної культури працівників ОВС в умовах сьогодення є неприпустимими;

6) службова підготовка має бути зорієнтована на адаптацію і розвиток особистості молодого працівника ОВС, на його соціалізацію, формування соціальної зрілості та загальної культури;

7) удосконалення методів та форм навчальної діяльності. Разом із традиційними лекціями, практичними заняттями, тренуваннями та заліками безумовно слід використовувати бесіди, ділові ігри, психологічні тренінги, які б дозволили максимально приблизити навчальний процес до умов реальної професійної діяльності.

Також, оптимізація професійної підготовки молодих правоохоронців значною мірою залежить від сформованих позитивних мотивів навчання, які визначають відношення до пізнавальної діяльності і до виховної роботи співробітника правоохоронних органів. У системі мотивів провідне значення мають такі, як усвідомлення соціальної і особистої

значущості знань і умінь, які набуваються; інтерес до предметів професійного циклу. Вони народжують захопленість спеціальністю і моральну відповідальність за навчання. Мотивація навчання, як і будь-якої діяльності, значною мірою є наслідком попереднього шляху розвитку особистості і виступає як суб'єктивна реакція на зовнішні дії, які стимулюють появу мотивів. Отже, в ході професійної підготовки потрібен такий вплив громадської думки, службового колективу й інших видів зовнішнього впливу, які б викликали стан інтересу і задоволення пізнавальною діяльністю, емоційної і інтелектуальної напруженості, прагнення до досягнення мети, гордості за вибрану професію, спеціальність [1].

Але знання й уміння прямо не зумовлюють розвиток особистості, не формують її готовності до будь-якого виду діяльності.

С.Л. Рубінштейн відзначав: “Зовнішня дія дає той або інший психічний ефект, лише заломлюючись через психічний стан суб'єкта, через лад думок і відчуттів, які склалися у нього” [9]. Отже, метою підготовки молодих працівників ОВС до професійної діяльності є формування у них активної життєвої позиції. Життєва позиція є складним і досить стійким особистісним утворенням, що складається з поглядів, переконань, соціальних умінь, діяльності, що в сукупності характеризують особистість [10, 124]. Психологічні характеристики життєвої позиції виступають в єдності із соціальними, перш за все – соціокультурними, характеристиками. Так, погляди і переконання формуються внаслідок взаємодії теоретичної та повсякденної свідомості особистості (теоретичних професійно значущих знань і повсякденних поглядів), раціональної та емоційно-вольової сфер її духовного світу. Формування у правоохоронців активної життєвої позиції - це складний процес, що включає інтелектуальний, емоційний і вольовий прояв особистості.

Крім того, для активізації молодих правоохоронців у процесі навчання і виховання необхідно спиратися на закономірності розвитку їхньої психіки. Пізнавальна діяльність характеризується засвоєнням інформації. Зміст інформації і можливість особистості включити її до свого активного фонду, зробити її своєю духовною суттю знаходяться в суперечності, яка не може бути подолана тільки за допомогою раціональних методів організації сприйняття, запам'ятовування і осмислення одержаної інформації. Тому на даний час важливим стає ціннісна сторона одержуваних знань і умінь, що пов'язане з підвищенням вимог до фахівців правоохоронної галузі в умовах складної соціально-економічної ситуації [1].

Знання, що набуваються, повинні мати особистісний сенс, оскільки саме він “створює пристрасть людської свідомості” [9]. Так, сприймаючи ідеал професіонала-правоохоронця як сукупність соціокультурних цінностей та установок, молодий працівник ОВС у своїй свідомості зіставляє

їх із реальним рівнем розвитку структурних компонентів власної професійної культури. Унаслідок певних невідповідностей у нього формуються ієрархізовані потреби особистісного розвитку (самоактуалізація), які визначають відповідну ієрархізовану підструктуру мотивації діяльності, під впливом якої формується професійна культура, відповідна життєва позиція, визначається сенс життя професіонала – правоохоронця [5, 110]. Отже, в процесі формування готовності випускників навчальних закладів МВС України, молодих правоохоронців до умов професійної діяльності, в навчальному процесі необхідно створювати ситуації, при яких суспільно значуще сприйматиметься як відповідне їхнім цілям і інтересам.

Цікавими в контексті нашого дослідження є розробки Монастирського В.М., і Бригуниці В.О. з питань формування готовності випускників ВНЗ МВС України до професійної діяльності, в яких пріоритетне значення в навчально-професійному процесі надається становленню професійної самосвідомості і професійному вихованню.

Професійне виховання в даному випадку розглядається ними як цілеспрямований, спеціально організований процес, який сприяє формуванню особистості тих, хто навчається, і підготовки їх до активної професійної діяльності.

До компонентного складу професійного виховання належать:

- формування професійної спрямованості та мотивів професійної діяльності на основі переходу соціальних і професійних вимог у систему ціннісних орієнтацій і активності особистості до самовдосконалення;
- формування професійного обов'язку, що розуміється як сукупність вимог і моральних засад, які висуваються до працівника міліції;
- професійна честь і гідність;
- професійна совість тощо.

Отже, професійне виховання, професійна самосвідомість стає провідною ланкою системи професійної підготовки, процесу самовдосконалення і професійного становлення молодого правоохоронця, служить запорукою успішності процесу формування готовності випускника навчального закладу до професійної діяльності [7].

Ними також сформульовані принципи формування методики самовдосконалення майбутніх правоохоронців та їхньої готовності до подальшої професійної діяльності. Серед них:

- цілеузгодження навчально-виховного процесу майбутніх правоохоронців з подальшою професійною діяльністю (визначення головних, другорядних, початкових, проміжних, кінцевих цілей);

- уміння зіставляти, порівнювати, аналізувати поставлену мету і отримані результати;
- прогнозування результатів подальшої професійної діяльності, планування майбутніх дій, що включає особистісну, мотиваційну, професійну готовність до обраної професії.

Отже, дослідження сучасних технологій формування готовності до професійної діяльності дозволили нам зробити висновок про те, що готовність випускника відомчого навчального закладу системи МВС України до умов професійної діяльності - це цілеспрямований вияв особистості молодого правоохоронця, що включає його переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, волю та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови. Вона формується в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, зумовлених особливостями правоохорончої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Герасимов К.А., Смирнов И.Г., Богомацера В.М. Особенности формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к выполнению профессиональных обязанностей сотрудника правоохранительных органов. // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. научн. тр. под ред. Ермакова С.С. - Харьков: ХХПИ, 2001. - № 2. - 60 с.
2. Захаржевська О.Е. Проектирование технологии организации непрерывной профессиональной подготовки специалиста в условиях многоуровневого образовательного комплекса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Тамбов, 2003. - 28 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975. - С. 153.
4. Методичні рекомендації з професійної адаптації молодих працівників органів та підрозділів внутрішніх справ України. - К.: Міністерство внутрішніх справ України, 2004. - 27 с.
5. Михайліченко І.В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. - Кіровоград, 2004. - 230 с.
6. Мойсеєнко А.О. Готовність населення України до діяльності в інформаційному суспільстві - К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2003р.
7. Монастирський В.М., Бригунець В.О. Теоретико-методологічні аспекти формування саморозвитку, самовиховання, готовності курсантів навчальних закладів МВС України до професійної діяльності - Донецький юридичний інститут МВС. - Донецьк, 2004.
8. Настанова з організації професійної підготовки осіб рядового і начальницького складу органів внутрішніх справ України. К. - 2000. - 120 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М., 1967. - С. 226.
10. Теоретическая и прикладная социальная психология. / Уледов А.К., Журавлев В.В., Котельников Г.А. и др. - М.: Мысль, 1988. - 333 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Михайліченко Ігор Володимирович – кандидат педагогічних наук, начальник Навчального центру УМВС України в Кіровоградській області.

Коло наукових інтересів: дослідження педагогічних умов формування професійної культури працівників ОВС.

ГУМАНІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ О.С.НІЛЛА

Світлана МУРАВСЬКА

У даній статті аналізуються педагогічні погляди англійського педагога, засновника школи Саммерхілл О.С.Нілла (1883-1973), які, на думку автора статті, мають гуманістичну спрямованість. Аналіз педагогічної спадщини О.С.Нілла довів, що на першому місці для нього завжди була дитина з її поглядами, інтересами, прагненнями. Він виступав за надання дитині повної свободи, аби вона могла отримати максимальний розвиток, та засуджував будь-яку жорстокість з боку вчителів чи батьків.

На сучасному етапі розвитку України як незалежної, демократичної держави відбуваються зміни у різних сферах: економічній, політичній, соціальній, культурній і освітній. Стратегія змін у системі освіти передбачає насамперед реалізацію принципу гуманізму, тобто проголошення дитини найвищою цінністю, ставлення до неї як до особистості, повагу її інтересів і прагнень.

В українському педагогічному словнику Семена Гончаренка зазначається, що гуманізація освіти – це центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу. Гуманізація освіти означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів і інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань дитини для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення. Гуманізація освіти основним смислом педагогічного процесу вважає розвиток учня. Шляхи гуманізації освіти: формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу, виховання в учасників педагогічного процесу морально-емоційної культури взаємовідносин; формування в учнів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість [1, 76].

В електронній енциклопедії “Вікіпедія” дається таке визначення поняттю “гуманістична освіта”: гуманістична освіта – це альтернативний підхід до освіти, заснований на принципах гуманізму. Важливу роль тут відіграють ієрархія людських потреб А.Маслоу та праці Карла Роджерса. Людська особистість, а не лише її інтелект, має бути задіяна у процесі розвитку і росту, які є показниками справжнього процесу навчання. Гуманістична освіта концентрує увагу на емоціях, соціальному бутті особистості, розумі та навичках, необхідних для кар’єрного росту. До шкіл, заснованих на принципах гуманістичної освіти, належать такі: школа Саммерхілл у Лейстоні, Суффолк; школа Садбері Веллі у Фрімінгемі, Массачусетс; Нова школа коледжу Досон у Монреалі, Квебек [9].

Зупинимося коротко на принципах діяльності школи Саммерхілл, засновником якої був О.С.Нілл (1883-1973). Він вважається одним із провідних новаторів у сфері освіти. О.С.Нілл став відомим

головним чином тому, що виступав за надання дитині повної свободи. Оponentи критикували його за вседозволеність, яку він, на їхню думку, свого часу пропагував.

Свобода стала провідним принципом діяльності демократичного закладу у Суффолку, що спонукало журналістів зробити висновок, що гаслом цього закладу є слова “роби так, як тобі заманеться” [3, 140].

З приводу свободи О.С.Нілл писав: “Суворі дисципліна знищує дитячі цінності щодо гарного і поганого смаків. У випадку, коли свобода заперечується, діти не мають уявлення, що це таке” [4, 157].

Прихильник свободи свого часу зазначав, що свобода зовсім не означає ухиляння від труднощів. Він переконався у тому, що його учням подобалися труднощі. Як не дивно, деякі учні отримували задоволення від створення різного роду труднощів. Один із учнів О.С.Нілла створював надзвичайно великі задачі, а потім сидів годинами, намагаючись їх розв’язати [4, 17].

На думку англійського педагога, свобода допомагає дитині розвивати власну особистість. Він наводив такий приклад: “Якщо Джім Джексон після навчання у школі Саммерхілл протягом двох років приходив до мого офісу і відмовляється виконувати свої дещо неприємні обов’язки, тоді у цьому випадку йому очевидно не вистачає мужності. Я дозволив йому розвивати власну особистість, і якщо він не досягає успіху в житті, тоді його особистість є слабкою” [4, 17].

Одного разу якась жінка звернулася до О.С.Нілла з такими словами: “Випускники школи Саммерхілл відрізняються від інших випускників. Вони такі дорослі, спокійні, природні. Як ви цього досягаєте?” На це О.С.Нілл відповів, що він нічого не робить, все це є наслідками свободи, яку він надавав своїм учням.

В чому ж полягала специфіка “цієї” свободи? Це була насамперед внутрішня свобода. Він був переконаний, що свобода була причиною тієї радості, з якою випускники школи кожного разу зустрічалися на вечірці. Саммерхіллі відчують, що вони відрізняються від випускників шкіл, в яких учні не мали внутрішньої або зовнішньої свободи. Саме ця різниця, з погляду засновника школи, змушувала випускників подорожувати із центральних графств Англії на різні урочистості у кінці семестру у школі Саммерхілл. О.С.Нілл вірив у те, що їхня свобода була набагато глибшою, ніж будь-яка політична свобода. Він із сумом констатував той факт, що світ ще не готовий стати вільним. Педагог зазначав, що він став новатором. Свої подальші надії він покладав на своїх учнів, які, за його сподіваннями, мають пропагувати ідеї свободи [2, 14].

У листі від 17 грудня 1965 року до перекладача книг О.С.Нілла на японську мову Сейші Шімоди

педагог писав: “Моя люба Шімодо! Я тільки шкодую, що наше повідомлення про свободу, твоє та моє, потрапляє у світ, який не має свободи, а має лише націоналізм, ненависть та кровопролиття(...). Дітей, які зростають у свободі, дуже мало. Їхня кількість є недостатньою, аби наповнити цей світ миром та любов’ю... Я дуже задоволений, що Японія має свою Шімоду, проте я припускаю, що твій вплив на традиційні школи в Японії є незначним, так само як і мій в Англії. Але ми повинні продовжувати нашу боротьбу за молодь та свободу” [2, 19].

Дуже часто О.С.Нілла критикували за те, що свобода щодо відвідування занять може призвести до того, що учні матимуть багато прогалин у знаннях. У зв’язку з цим у листі від 2 жовтня 1950 року до Сейші Шімоди він писав: “Я можу дати відповідь критикам, які говорять, що через вільне відвідування занять наші діти не в змозі змагатися з дисциплінованими дітьми. Цього літа ми відправили 6 учнів із 16 скласти іспит на отримання сертифікату Оксфордської школи. Вони склали іспити з 39 предметів. Знання оцінюються за такою шкалою: не складено, складено, залік, дуже добре. Наші результати були такими: 24 оцінки “дуже добре”, 12 заліків, 2 відмітки “складено” і 1 відмітка “не складено”. Дуже чудово” [2, 32].

О.С.Нілл наголошував на тому, що прихильники суворої дисципліни виходять з припущення про те, що людська природа є злою. Саме в цьому, на його думку, полягає різниця між прихильником дисципліни і тим, хто вірить у свободу [4, 51].

На думку О.С.Нілла, діти є мудрими істотами. Вони відповідатимуть любов’ю на любов, а ненавистю на ненависть. Він вірив у те, що зло не є характерним для людської природи.

Засновник школи Саммерхілл погоджувався із думкою про те, що в школі, як і в сім’ї, має бути якась дисципліна, проте такий її тип, який захищає особисті права кожного члена сім’ї. Наприклад, О.С.Нілл не дозволяв своїй доньці Зої гратися з його друкарською машинкою. У щасливій родині, зазначав англійський педагог, такий тип дисципліни виникає та існує сам по собі. Батьки і діти, наголошував О.С.Нілл, повинні бути друзями, співробітниками.

У своїй книжці “Саммерхілл. Радикальний підхід до виховання дитини” (1960) О.С.Нілл писав: “В оселі, де дитина мала самоврядування з самого початку, ніколи не виникає звичайної потреби у дисципліні” [7, 159].

Далі він наводив приклад із власного життя: одного разу він поїхав відвідати свого друга, відомого психолога, автора книги “Сексуальна революція” (1997) Вільгельма Райха, сину якого на той час виповнилося три роки. Біля будинку психолога знаходилося глибоке озеро. Райх та його дружина просто сказали своєму синові не ходити до того озера. Оскільки Пітера не виховували в атмосфері суворої дисципліни, він довіряв своїм батькам і тому не наближався до води. Батькам, які виховують своїх

дітей в атмосфері жорсткої дисципліни та страху, довелося б понервуватися. Справа у тому, що діти звикають до того, що їхні батьки кажуть їм неправду. Якщо мати каже, що вода є небезпечною, діти не вірять їй. Їх охоплює сильне бажання піти до води та у всьому особисто переконатися [7, 159].

О.С.Нілл підкреслював, що коли дитині надається свобода, починаючи з раннього віку, у неї немає потреби проходити стадію нещирості та акторської гри. Найбільше, що вражає у діяльності школи Саммерхілл, це абсолютна щирість серед учнів, але іноді ця відвертість може стати причиною незручних моментів. О.С.Нілл згадував, як дівчинці віком три роки не сподобалося обличчя одного з відвідувачів, про що вона йому відкрито повідомила. Відвідувач був надзвичайно вражений [8, 18].

Спираючись на свій багаторічний досвід роботи з дітьми, О.С.Нілл зазначав, що свобода допомагає дитині отримати природний розвиток. Він міг бачити результати суворої дисципліни, коли до його школи приходили учні з інших шкіл, де діяли суворі правила. Вони були дуже нещирими, демонстрували несправжню ввічливість і псевдоманери. Їхня реакція на свободу була дуже цікавою. Протягом перших двох тижнів вони відчиняли двері для робітників школи, називали О.С.Нілла “сер”, доглядали за своєю зовнішністю. Повага була провідним принципом їхнього ставлення, яка являла собою не що інше, як страх. Після декількох тижнів свободи такі учні демонстрували свою справжню сутність. Вони робили усі ті речі, які їм було заборонено робити у минулому: вони починали палити, використовувати нецензурні слова, ламати речі. Увесь цей час в їхніх очах та голосах можна було бачити нещирість. Потрібно якнайменше шість місяців, аби вони втратили цю нещирість. При закінченні цього терміну вони ставали звичайними здоровими дітьми, які відверто говорили про те, що вони думали з того чи іншого приводу [8, 17].

З приводу дисципліни О.С.Нілл писав: “Мені не подобається суворі дисципліна, оскільки я вірю у те, що дитина повинна мати максимальну свободу. Я хочу, щоб мій учень був людяним, і я сам теж намагаюся бути людяним” [6, 16].

Цікавою є позиція О.С.Нілла щодо покарань. Він робив припущення, що батьки карають дітей, оскільки вони знаходяться у стані війни з самими собою. Поганий ранковий настрій може стати причиною психічного конфлікту. Ненавидячи себе, дружина починає ненавидіти свого чоловіка. Її ненависть породжує його ненависть, і, таким чином, коло стає замкнутим [5, 130].

У розмові з одним із директорів шкіл О.С.Нілл відкрито виступив проти звичайної практики у школі, коли директор змушує дітей сидіти протягом години, погрожуючи відшмагати кожного, хто не звертатиме уваги на іменники та займенники. З погляду О.С.Нілла, такі методи не допомагають досягти бажаного результату і їх використання є нерозумним [5, 13].

У розмові з іншим директором школи англійський педагог засудив будь-які форми покарання, оскільки покарання розглядає наслідок, а не причину. Після нетривалої розмови директор школи був схильний погодитися з О.С.Ніллом [5, 148].

Англійський педагог неодноразово наголошував на тому, що дитина відчуває, що покарання – це прояв ненависті. Кожне покарання, на його думку, змушує дитину ненавидіти все більше та більше. О.С.Нілл іноді стомлювався повторювати, що ненависть породжує ненависть, а любов породжує любов. Він не знав жодного випадку, коли дитину вилікували від ненависті якимось іншим засобом, окрім любові [7, 305].

О.С.Нілл переконався на власному досвіді, що дитина, яку карають, стає все гіршою та гіршою. Але найгіршим є те, що вона перетворюється на караючого батька чи матір. Таким чином, кругообіг ненависті продовжується роками [7, 170].

О.С.Нілл зазначав, що батьки могли б заборонити тілесні покарання, якби вони цього хотіли. З цього приводу він писав: “Подібна система їм підходить. Вона дисциплінує їхніх хлопчиків та дівчаток. Ненависть їхньої дитини спрямована на вчителя, який її карає, але ні в якому разі не на батьків, які наймають цього вчителя виконувати брудну роботу. Система підходить батькам, оскільки їм самим було заборонено любити та жити власним життям. Їх теж було перетворено на рабів групової дисципліни, і вони, бідні, не можуть собі навіть уявити, що то таке свобода” [7, 157].

О.С.Нілл підкреслював, що основна різниця між школою Саммерхілла та будь-якою іншою школою полягала у тому, що співробітники школи вірять в особистість дитини. Вони знають, що якщо Томмі хоче стати лікарем, він сам без примушування буде вчитися, аби скласти вступні іспити. У дисциплінованій школі всі переконані у тому, що Томмі ніколи не стане лікарем, якщо його не бити або не змушувати навчатися протягом відведених для навчання годин [7, 159].

Проведене дослідження дозволяє нам говорити про те, що першочергове значення для О.С.Нілла мали права дитини. У листі від 11 грудня 1971 року до редактора журналу “Гардіен” він писав: “Я

повністю виступаю за права дитини... право відмовлятися від жорстокої різки, право мати власну думку у житті та навчанні, право одягатися, як вона вважає за доцільне...” [2, 91-92].

У квітневому виданні журналу “Обзервер” (1937) зазначалося, що О.С.Нілл, здається, збирав все більше та більше доказів на підтримку теорії, що діти, вільні від обмежень, погроз, покарань, сексуальної дезінформації та інших проявів невротизму дорослих, розвивають спонтанне відчуття спільноти. Самоврядування, яке означає, що діти самі керують школою та кожен член колективу має лише один голос, здається, працює з надзвичайною гладкістю [2, 29].

Підсумовуючи, зазначимо, що проведене нами дослідження щодо педагогічної діяльності О.С.Нілла і заснованої ним школи Саммерхілла дозволяє нам зробити висновок про те, що його погляди і діяльність школи мали гуманістичну спрямованість, на першому місці завжди була дитина з її думками, інтересами, прагненнями. Вивчення, запозичення та адаптація ідей англійського педагога могли б виявитися надзвичайно корисними для подальшого становлення гуманістичного характеру освіти в Україні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. All the best, Neill. Letters from Summerhill.- New York: Franklin Watts, 1984. – 264 p.
3. Hemmings R. Fifty years of freedom. - London: George Allen & Unwin, 1972. – 218 p.
4. Neill A.S. A Dominie dismissed. – London: H.Jenkins, 1916.– 234 p.
5. Neill A.S. A Dominie in doubt. – London: H.Jenkins, 1920.– 26p
6. Neill A.S. A Dominie’s log. – London: The Hogarth Press, 1986. – 219 p.
7. Neill A.S. Summerhill. A radical approach to child rearing.– New York: Hart Publishing Company, 1960. – 392 p.
8. Neill A.S. That dreadful school. – London: H.Jenkins, 1937.– 224 p.
9. http://en.wikipedia.org/wiki/humanistic_education

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Муравська Світлана Миколаївна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського інституту комерції.
Коло наукових інтересів: гуманістична педагогіка, педагогіка ненасилля.

ДО ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

Ольга НАУМЕЦЬ

В статті піднімається проблема вивчення передового педагогічного досвіду деяких високорозвинених країн світу з питань формування світоглядної позиції школярів

Історичний момент розвитку цивілізації наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. характеризується зростаючим впливом чинників глобалізації та інтеграції. Спостерігається загальна мобільність

населення, посилюється міграція робочої сили. Саме тому такі міжнародні організації, як Рада Європи та Європейський Союз проводять політику взаємного визнання освітніх програм, атестатів і дипломів, обмін викладачами та студентами. В усьому світі освіта і школа почали вживатись як слова-синоніми; до недавнього часу школа працювали лише на

озброєння учнів певною сумою знань, перед нею не ставилось завдання забезпечення з допомогою освіти кар'єри. У передових високорозвинених країнах уже сьогодні освіта супроводжує людину упродовж усього її життя. Настав час, щоб і наша дитина ще змалечку усвідомила, що запорукою її успіху в житті буде сума набутих нею знань, умінь та навичок, завдяки яким вона досягне високого рівня професіоналізму і буде просуватись по службових сходах. Слова „освіта” і „кар'єра” повинні стати нероздільними.

У зв'язку з вище окресленим, **мета** даної статті полягає в розкритті передового педагогічного досвіду деяких високорозвинених країн світу з проблем формування світоглядної позиції школярів.

Автор ставить собі **завдання**: дослідити і глибоко вивчити основні тенденції сучасного педагогічного процесу у високорозвинених країнах з тим, щоб українські педагоги змогли запозичувати кращі здобутки світової освітньої практики і застосовувати їх у навчальних закладах України. „Відкритість до шкільного досвіду інших країн була історично притаманною українській педагогічній думці”, - зазначає на шпальтах журналу „Шлях освіти” Олена Проскура [13].

Чимало українських учених – дослідників займались вивченням проблем і здобутків у системі освіти різних країн. Серед них: Р.Б.Вендеровська, Н.С.Воробйов, Б.Л.Вульфсон, Н.В.Іванова, І.В.Іванюк, Б.В. Дмитрієв, В.Б.Миронов та інші. Разом із тим, ідеї, викладені ними на шпальтах фахових видань, не знаходять практичної реалізації, що веде до гальмування процесів перебудови української школи. Тож спробуємо узагальнити ще раз їхні здобутки. Насамперед звернемось до досвіду наших колег із Японії, які активно запроваджують нині „ідею дитиноцентрованої освіти”. Американці дали їм право думати про індивідуалізм та вчитись бути особистістю, право будувати орієнтоване на особистість суспільство. „Свобода, індивідуальність, різноманітність” - на цих „трьох китах” почала базуватись школа післявоєнної Японії. Принцип індивідуалізації означає вчити кожного школяра окремо, навчити вчитись протягом усього життя, жити в умовах постійних змін. Тут переходять від жорсткого адміністрування до гнучкості в освітній сфері, передають частину управлінських функцій місцевим органам на рівні префектур. Ще не так давно японські педагоги зосереджувались на адаптації таких методів роботи, як навчання в групах, зараз вони вже все більше говорять про індивідуалізацію освітнього простору. Для цього шукають і розробляють освітні технології, спрямовані на індивіда. Запрошують на роботу консультантів, які вестимуть індивідуальний супровід учня. У Великобританії проводиться навчання, зорієнтоване на школяра: від вчителів вимагається вивчати запити та інтереси дітей, бути мобільними у викладанні, застосовувати гнучкі технології, щоб досягти позитивних результатів. Учні залучають до

планування навчального процесу, при цьому їхня роль змінюється з пасивної на активну [16].

Освітня система США ґрунтується також на трьох китах: таланті, найвищому рівні професіоналізму та інтелектуальній могутності, зусиллями яких створюються національні багатства. Адже ще класики марксизму зазначали, що в міру розвитку важкої промисловості „створення дійсного багатства” все менше визначається кількістю затраченої праці і часу і все більше залежить від „загального рівня науки і прогресу техніки, або від застосування цієї науки у виробництві”. Ці фактори значною мірою залежать від рівня і якості освіти. В ній – ключ до процвітання і розвитку передових суспільств [11].

Освіта розглядається індустріально розвиненими країнами як важливий фактор політичного, економічного і науково-технічного прогресу. Як відзначає американський професор соціології Д. Мартінсдейл, саме „віра в освіту”, підтримана усім суспільством і державою, привела до колосальних змін у країні. В США витрати на освіту складають 10 - 15% з державного бюджету і становлять 260 млрд. доларів на рік. (Це дорівнює сукупному національному доходу низки великих країн) [11]. Зокрема, у 2002 році у Гідої-префектурі річні витрати на одного учня дорівнювали у дошкільному закладі 5437 доларів на рік, початковій школі - 6566, неповній середній школі – 7549, у старшій середній – 13885 [14]. У плані матеріального забезпечення і австрійські школярі отримують безкоштовно підручники (10% доплати), а також проїзд у транспорті для малозабезпечених сімей. Учні, які виявляють успіхи у навчанні, у цій країні отримують матеріальну допомогу на помешкання, а з 10-го класу – шкільну допомогу. Освіта в державних школах Німеччини також безкоштовна. Оплачуються лише шкільні речі, обіди і групи продовженого дня. Навчання у вузах ФРН безплатне: бідні можуть отримувати стипендію від уряду, половина цієї суми дається в дарунок [2].

Оскільки здібності до навчання й шляхи розвитку особистісних життєвих спрямувань і шансів закладаються в перші роки життя дитини, то важливо створити умови для навчання й розвитку в дошкільних закладах. До речі, ці заклади в Данії відвідує 50,3%, в Італії – 78%, в США – 82,6% дітей віком від 3-х до 5-ти років. А у Франції дитячі садки відвідують усі діти. Вони там навчаються по 6 годин щодня протягом 5 днів на тиждень. Для них створені умови, наближені до домашніх і там вони менше хворіють, а вихователі їх по-справжньому люблять [15].

Кращі школи Заходу є прообразом свого суспільства з усіма його плюсами і мінусами. Як такі, вони прекрасні вже тим, що не на словах, а насправді готують молодь до життя. Широкого розповсюдження набули моделі підготовки кадрів у дусі „освіта для життя”, або „освіта для кар'єри”. Школа стала тим місцем, де формуються кадри економіки. Зокрема, ретельно продумана політика в галузі підготовки високопрофесійних робітників, майстрів

свої справи, зробила Німеччину найбільш розвинутою технологічною країною світу. 200 тисяч юнаків і дівчат тут навчається у ремісничих училищах 126 спеціальностям. Вимогою часу є отримання „подвійної кваліфікації”, тобто, випускник гімназії ще до вступу до вузу отримує робітничу професію. Це підвищує шанси у життєвій боротьбі, робить молодих людей більш знаючими і вмільми. Саме здобуття подвійної кваліфікації приводить до того, що 2/3 частини випускників шкіл обирає і вуз за тим самим напрямком, який був набутий ними у школі. Збалансована і чітка система відбору, де кожний займає місце відповідно до своїх здібностей і можливостей, - це не лише вимога часу, а й одна з найважливіших умов прогресу [2]. „Своїм прогресом людство немалою мірою зобов'язане розподілові й спеціалізації розуму”. На Заході школу називають „головним творцем людського капіталу”, „майстернею професіоналізму”, „інструментом відбору”. На підтвердження цього зазначимо, що в Швеції навчальні програми переплітаються з потребами виробництва, економіки, життя. Учні багато часу проводять у технічних майстернях школи, які оснащені для навчання чому завгодно (від випічки хліба – до програмування ЕОМ). Мається вибір з 16-ти напрямків навчання. Все частіше школи направляють своїх учнів на базові фірми для набуття нових технічних знань [9]. А в США великі фірми передають своє модернове устаткування в навчальні заклади: користь від цього велика як школам (вузам), так і самим фірмам-виробникам. Старша школа Японії поділяється на два потоки : гуманітарний та природничий (60% учнів) і технічний (40%), яка готує до роботи у виробничій сфері. Існують також сільськогосподарські, комерційні, промислові, школи риболовецькі, медичні та підготовки домогосподарок. На уроках „індустріальних технологій” учнів вчать працювати на роботизованому і комп'ютеризованому виробництві, не витрачаючи час на опанування такими рудиментами минулого століття, як молоток чи напилек. Японці переконані, що люди з високим рівнем освіти краще опановують і використовують нову технологію, швидше підвищують професійну кваліфікацію. За останні роки рівень життя японця виріс у 8 разів [3]. Умова? Ставлення до освіти та вчителів. Незважаючи на те, що заробітна плата освітян в усьому світі досить невисока (в США вона становить 60 – 70 тис. доларів на рік), у Франції та Японії педагога прирівнюють до державного службовця і робочий день учителя в Японії сягає 13 годин на день, а в США педагогу видається ліцензія тільки після того, як комісія у кількості шести осіб схвально відгукнеться про його роботу, - він змушений працювати упродовж усього життя, складати тести й екзамени (записують уроки на відео, перевіряються учнівські лабораторні й практичні роботи тощо). У 1987 році в США створена Національна Рада з оцінювання професіоналізму вчителів. Відпустки на період роботи „літніх” шкіл практично дорівнюють 10 дням, відпустки за час

роботи в літні місяці не виплачуються [6]. І все ж, незважаючи на всі позитиви й негативи даної професії, учительство передових країн світу довело, що саме освіта є запорукою могутності і процвітання суспільства. Саме завдяки їх старанням діти усвідомили головну суть: шлях до „середнього” класу і престижної роботи лежить тільки через власні знання. В Південній Кореї диплом - це путівка в життя. Людина, позбавлена його, приречена на виконання низько - або середньо - кваліфікованої роботи. У 1999 році особи з неповною середньою освітою отримували заробітну плату в 1,62 рази нижче, ніж їх однолітки з середньою освітою, а ті, у свою чергу, в 1,85 разів поступалися університетським випускникам. Тому підлітковий вік для корейських підлітків – це період виснажливої праці: на вулицях їх не побачиш, вони вчать. За даними корейського Міністерства освіти, 58,7% старшокласників перебувають у школі протягом 11 годин на добу. За часом, протягом якого корейський старшокласник перебуває у школі, Корея перевищує США у 2 рази, Японію – в 1,5 рази. Однак такий підхід зрозумілий: якщо підліток не зуміє підготуватись до іспитів на достатньому рівні, то він не зможе вступити до престижного університету, а не будучи випускником провідного вузу, він ніколи не зможе розраховувати на те, що його зарахують на роботу у престижну компанію. Кореєць без диплома – потенційний невдаха. В країні створені абсолютно рівні можливості для здобуття середньої освіти, і екзамени проводяться на спеціально обладнаних майданчиках, куди стікаються тисячі підлітків у точно визначений час. В країні оголошується „надзвичайний стан” на цей період. Для успішного вступу до престижного університету потрібно набрати хоча б 170 балів із 200 можливих. Ні дзвінок міністра, ні „блати” і „хабарі” - не зможуть вплинути на результати екзаменів. Жодній дитині не надаються привілеї. Чому? Справа полягає у конфуціанській традиції, згідно з якою кожне нове покоління має заново доводити своє право на входження у склад еліти і це право може здобути будь – хто [10]. Різниця? Так. І в США діти суттєво відрізняються від наших. Після закінчення школи американець стає цілком незалежною людиною. Майже без втручання батьків він самостійно вирішує своє майбутнє – вступати до вищої школи чи почати працювати. Освіта - від дитячого садка до університету - практично доступна кожній людині. Заслуговує на увагу широко розгалужена система консультаційних пунктів, які можуть порекомендувати, підібрати роботу відповідно до здібностей, нахилів та інтересів. Випускник школи може прийти також на незалежний (недержавний) екзаменаційний пункт і скласти тест для вступу до вузу. За одну академічну годину він повинен виконати 85 завдань і набрати при цьому не менше 75 балів для вступу до найбільш престижного університету. Найбільш здібні і обдаровані можуть вчитися на державній основі, інші – отримують стипендії, позики, субсидії, гранти, різні види

грошових допомог. За незначну суму абітурієнт може декілька разів скласти тест. Існують як державні, так і приватні вузи, які відрізняються і за структурою, і за якістю навчання в них, і кожна дитина має свій шанс. Основне завдання школи – підготувати учня до успішного складання тестів. Тестові завдання складають викладачі вузів, провідні спеціалісти фірм та підприємств різного спрямування. Вони є у необмеженій кількості в шкільних бібліотеках, продаються в книжкових кіосках. Процес підготовки і складання тестів перетворився у справжню індустрію [1].

Структура середніх загальноосвітніх закладів має в кожній країні свою специфіку й особливості, але є і спільні риси. В основному модель освіти триступенева, наприклад, у Франції існує початкова школа, коледж, ліцей (5+5+3). Навчання триває 12-13 років. Школа повного дня. В навчальних закладах існує конкурсний відбір, після кожного ступеня учні складають письмові іспити, за результатами яких дітей розподіляють по потоках. Роботи перевіряються недержавною незалежною комісією. Міністерство освіти готує спеціальний випуск, у якому інформує громадськість про успіхи школярів в окремих відділках освіти, школах. Якщо дитина не встигає, школа повідомляє про це Міністерство освіти, яке надає цільову фінансову допомогу коледжам, які зобов'язані шляхом факультативних, індивідуальних, групових занять, модульного викладу матеріалу ліквідувати академічну різницю в знаннях. Кошти, які залишились, назад до Міністерства не повертаються, адміністрація вирішує на які навчальні потреби їх перепрофілювати. Така політика уряду спрямована на подолання другорічництва.

Загалом, французькі вчителі вважають, що невдачі школярів на екзамені не слід вважати поразкою, це тимчасові труднощі, які потрібно долати. Слабка успішність – сигнал для вчителя, що треба знаходити додаткові механізми та способи поліпшення знань школярів.

Простіше кажучи, відносно оцінювання схоже на перегони, у яких є завжди переможці і аутсайтери, тобто, дітей, як у Японії зокрема, порівнюють один з одним і ставлять найвищі оцінки тим, хто саме в цьому класі випереджає інших. Абсолютне ж оцінювання відстежує персональне просування учня до здобуття певних знань. Досить скрупульозно фіксуються і такі прояви обізнаності з окремих предметів, як здатність поставити проблему та знайти шлях її вирішення, творче ставлення до навчання, вміння висловитись, і такі характеристики учнів, як схильність до здобуття вищої освіти, поведінка, інформація про здобуті нагороди й відзнаки і т. п. Далі, вже при вступі, наприклад, до старшої школи шкільний звіт про навчання у неповній середній школі дає 45%, вступні іспити – 50%, інтерв'ю з учнем – 5% до загальної кількості прохідних балів. Для успішного складання іспитів для вступу до вузу японські підлітки ходять до так званої школи „дзюку”, що означає „репетиторська” школа. Навчання в ній

коштує 20 тис. ієн на місяць при середній заробітній платі японця у 300 тис. І навіть якщо б навчання в цій школі обходилося батькам дорожче, вони пішли б на це: вкладати кошти в освіту дитини тут вважається найкращим вкладанням капіталу.

Перехід від замкнутих національних систем освіти до транснаціональної – характерна риса нашого часу. Нова ера в освіті відбувається за такими ознаками, як перетворення Інтернету на глобальний освітній простір, посилення уваги до вивчення світових мов, утвердження глобального педагогічного мислення. Головне для української освіти – не лишитись осторонь від цього вже незворотного процесу, як зазначає В. Громовий, не опинитись на ізольованому „хуторі” у світі, який став „глобальним селом”. Адже світ тепер ділиться на дві групи націй: інформаційні провайдери (ті, хто продукує і поширює інформацію) та інформаційні реципієнти (ті, хто пасивно споживає інформацію). Японія сьогодні є не тільки визнаним лідером в інформаційних освітніх технологіях, а й прагне завойовувати та самостійно створювати технології зрощування „критично мислячої особистості”, людини із „сильним продуктивним мисленням”. Школи в цій країні розташовані у супермодерних приміщеннях, а в кожній класній кімнаті є не лише комп'ютери, а й відеомагнітофони, музичні центри і, навіть, синтезатори, і ніхто не економить електричну енергію. Для дітей створені такі можливості, що вони можуть через систему Інтернет одночасно побувати на уроці з улюбленого предмета у будь-якій частині світу чи у планетарії, або ж подивитись на світ риб у водоймах. У кожного старшокласника американської школи є свій комп'ютер за допомогою якого учень може здобути силу – силенну інформації з питання, що його цікавить і розв'язати будь-яку проблему. З багатьох навчальних предметів матеріал викладений не в підручниках, а на дисках та дискетах. Вражає той факт, що, окрім основних предметів, у розвинених країнах є багато курсів за вибором, кількість яких сягає 300. В Японії, зокрема, один курс може вибрати від 2-х до 39 учнів, і на оплату праці вчителів це аж ніяк не впливає. Дійсно, навчання в розвинених країнах поверх усіх бар'єрів. Воно вже зробило нормою культурний обмін знаннями, відкрило кожній людині широку дорогу в світ [3].

У європейських колах сьогодні вже широко стоїть питання вивчення усіма учнями двох іноземних мов, одна з яких – англійська. Викликає зацікавлення і потребує широкого використання досвід мовної „лабораторії” школи Люксембурга, де з першого класу уроки ведуться принаймні трьома мовами (у старшій середній школі – чотирма), адже мова повинна стати засобом спілкування, обміну інформацією, а не предметом гострих політичних дискусій та спекуляцій.

Великого значення у навчанні та вихованні підрастаючого покоління за кордоном надають засобам масової інформації. Але на відміну від нашої школи, яка традиційно багато уваги приділяє

розвитку художнього сприймання і смаків, естетичним аспектам, англомовні педагоги вважають, що набагато важливішим буде розвиток критичного мислення і вміння аналізувати медіа-продукцію з різних боків. Л.Местерман і Г.Харг вважають, що найбільш ефективні методичні підходи, які спираються на так звані ключові аспекти медіа-освіти: „Агентство”, „Категорія”, „Технологія”, „Мова”, „Аудиторія” і „Репрезентація” [12]. Важливо при цьому, щоб діти з дитинства не лише ставили такі запитання, як: „Якого типу медіа-продукт?”, „Хто є його виробником і чому?”, „Який спосіб виробництва даної продукції?”, „Яке значення він має?”, „Для кого призначена медіа продукція?”, „Який її зміст, мова?” тощо, а й могли на них відповісти, щоб у них виробилось критичне мислення і не лише правильне розуміння змісту, а й його пояснення, ставлення до всього того, що вони бачать на екранах, а відтак, і сформувався належні норми поведінки.

Щоб захистити дитину від негативних впливів, допомогти їм переборювати труднощі, в японських школах введено таке поняття, як „кокоро”, що в перекладі означає „серце”, „душа”, „розум”, „менталітет”, „гуманізм”. У змісті поняття „кокоро” заключається наступна проблематика: повага до людей і тварин, симпатія і великодушність до інших людей, пошук істини, здатність почувати прекрасне і піднесене, мати самоконтроль, оберігати природу, вносити корисне у розвиток суспільства. Даний принцип пронизує зміст усіх програм, предметів, щоденне рутинне життя. Духом доброти, гуманізму оточений інтер’єр школи, проникнутий зміст усіх програм і підручників.

Разом із тим, спостерігається суворе ставлення дітей, до відвідування школи. Високий рівень патріотичного виховання. У країні модернового технопросторі країни вони з особливою любов’ю зберігають „кімнати у японському стилі”, де влаштовують чайні церемонії та садочки. Для сучасних японців чайна церемонія як і тисячу років тому – це час подумати про себе, зрозуміти сенс життя... На зразок нашої піонерської організації вони в школах організують барабанні бої, шикуються на лінійці. На японських картах Європа зображена зліва, Америка – справа, а Японія – у центрі. Вже глянувши на карту, можна зробити висновок, що японці відчують ментальність „центрової нації”. Тут усе пронизане турботою про людину: дзеркала біля виходів з поїздів, у чеках зазначається не тільки ціна, а й калорійність придбаної їжі, підвісні дороги з шумопоглинаючими огорожами, для сліпих спеціальні таблички біля входу до магазинів і вимощені плиткою пішохідні доріжки. Скрізь панує культ чистоти, всі учні мають змінне взуття. Підтримувати чистоту дітей привчають змалечку: щодня проводиться 15-ти хвилинок з колективного прибирання класних кімнат та коридорів школи. Учні охоче займаються продуктивною працею: деякі

школи мають свої власні господарства - тваринницьку ферму, сад, міні-консервний завод тощо [13].

Очевидно, несподіваним для українців буде думка про те, що виховання у деяких країнах Західної Європи базується на поєднанні основних християнських та гуманістичних цінностей. Зокрема, у школах Норвегії релігія є обов’язковим предметом, мета якого не лише ознайомити з релігією, а й допомогти дитині укріпитись у власній вірі. Предмет складається з 9-ти розділів, серед яких: „Бог і створіння світу”, „Ісус Христос”, „Біблія”, „Людство і християнство” та ін. Дітей змалечку виховують на релігійних традиціях, легендах, казках, притчах, церковних співах. Пізніше це знаходить своє відображення у нормах поведінки, світогляді, концепції, культурі та мистецтві, а також присутнє у стилі життя, ідеях, ідеалах тощо. Канони, які цінуються у норвезькому суспільстві – професійна етика, робочі норми (норми праці) та ділові навички. Норвежці вважають, що благополуччя їхньої країни базується на моральному договорі, за яким людина підтримує систему, сприяє їй, а коли це потрібно, держава захищає і підтримує її. Норвезькі педагоги підкреслюють, що в основі їх християнських традицій покладено принцип рівності людей, право людини на раціональність, людська гідність, недоторканість [7].

Насамкінець варто наголосити також на тому, що освітня функція в розвинутих країнах не перекладається виключно на плечі школи, а є предметом спільної турботи муніципалітетів, бізнесу, засобів масової інформації, сім’ї. Прикладом цього є японське суспільство. Це соціум, який навчається. Увімкнувши телевізор, ви відразу ж знайдете масу найрізноманітніших навчальних передач, а у Франції створений цілий канал „Галілей”. Кожне місто є розвиненим освітнім середовищем, яке дає можливість дитині вчитися й за межами школи. „Японська мама” також не стоїть осторонь від навчання.

Бізнес також із честю розділяє тягар відповідальності за освіту. Зокрема, в Тойота-сіті в Японії створений спеціальний підрозділ зв’язків з громадськістю, який займається просвітницькою роботою школярів: знайомить дітей із сучасним випуском автомобілів, організовує обмін учнівськими делегаціями між різними країнами, спонсорує наукові та освітні установи тощо.

З усього викладеного, можна зробити висновок, що узагальнений нами досвід організації системи освіти у високорозвинених країнах світу значно допоможе нашим педагогам подолати формалізм в роботі, вижене одноманітність і сірість зі стін школи, виробити новий стиль спілкування з школярами, коли в центрі уваги буде дитина, єдина і неповторна особистість. І тоді ми будемо жити у великому світі під зіркою Пізнання, у якому запанує віра в освіту, талант, інтелект і високий рівень професіоналізму, які і будуть визначати шлях людини у житті і приведуть нашу державу до процвітання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вендеровская Р.Б. Тесты в американской системе образования // Педагогика, 2001. - №2. - С. 96-102.
2. Воробйов Н.Е., Иванова Н.В. Модернизация учебного процесса в средних школах Германии //Педагогика, 2001. - №7. - С. 96-101.
3. Громовий В.В. Японське освітнє диво //Вежа, 2003. - №13. - С. 24-36.
4. Дмитриев Б.В. Проблемы и противоречия американской государственной школы //Преподавание истории и обществоведения в школе, 2001.-№5.- С. 65.
5. Зязюн Лариса. Освітня система Франції //Рідна школа, 2001. -№.11.- С. 70.
6. Іванюк І.В. Освіта в Нідерландах: дитячий садок і школа //Дошкільне виховання, 2002.- №2. - С. 24-25.
7. Іванюк І.В. Християнські та гуманістичні цінності – основа норвезької системи освіти //Рідна школа, 1999. - №1. - С. 229-232.
8. Корсак Костянтин. Про національні та освітні „стандарты” середньої освіти. Освіта ХХІ ст. //Рідна школа, 1999. - №4. - С. 20-23.
9. Кошарна Н. Сучасний стан середньої освіти у Швеції.

10. Ланьков Андрій. Вища освіта по-корейському // Вища школа, 2001.- №5.-С. 96-106.
11. Миронов В.Б. ХХ век – век образования. - М.: Педагогика, 1990.
12. Новикова А.Н. Медиаобразование в англоязычных странах //Педагогика, 2001. - №5. - С. 87-91.
13. Проскура Олена. Порівняльне міжнародне дослідження шкільної успішності учнів // Шлях освіти, 2004. - №1.- С. 22-25.
14. Степаненко С. Система вищої освіти у США: фінансування і технології //Вища школа, 2001. - №1. - С. 73-76.
15. Шевченко Артем. Освіта у Франції //Рідна школа, 2001.- №2.- С. 74-77.
16. Шестопалова Ірина. Індивідуалізація мовної підготовки у світлі теорії „навчання, спрямованого на студента”, у педагогічній науці Великобританії //Рідна школа, 2004.- №1.- С. 72-74.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Науменць Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.
Коло наукових інтересів: професійна підготовка вчителів та студентів, педагогіка сучасної зарубіжної школи.

ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ’Ї: ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ

Наталія ПАСІЧНИК

У статті розглядається економічне виховання дітей у сім’ї на різних етапах соціально-економічного розвитку суспільства, визначаються основні напрями родинного економічного виховання.

Сім’я – це фундамент, першооснова суспільства, осередок, що забезпечує відтворення та продовження людського роду, в ній закладаються основи виховання майбутньої особистості, вона є джерелом росту та матеріального добробуту людини, головним ланцюгом зв’язку між поколіннями, тому що через неї передаються нащадкам духовні цінності, знання, вміння, трудові навички, національні особливості. Саме в сім’ї дитина не тільки робить перший крок, говорить перше слово, але й здобуває першу “економічну освіту”, саме тут закладаються основи майбутнього суб’єкта економічної діяльності. Безумовно, життя сім’ї характеризується різними соціальними, економічними й духовними процесами, способами вияву її активності та життєдіяльності кожного члена сім’ї. Багатогранність функцій сім’ї зумовлює різні напрями виховання. У психолого-педагогічній літературі ми знаходимо дослідження морального, естетичного та інших напрямів виховання, що в основному розкривають духовний аспект життя сім’ї. У багатьох дослідженнях економічне виховання розглядається як складова частина трудового виховання (Ю.К. Васильєв, Н.П. Кулаков, В.М. Мадзігон) або як синтез трудового та інших складових виховання (М.І. Горлач, А.С. Нісімчук, В.К.Розов), чи як самостійний напрям системи виховання (О.В. Аксьонова, І.О. Базило, І.В. Уткін, В.П. Кисельов, О.М. Камишанченко, Л.П. Кураков, В.І. Лозова, В.А. Товетюк, О. Решетняк). Певний інтерес викликають праці, пов’язані з проблемою економічного виховання та освіти

старшокласників у процесі вивчення предметів шкільного освітнього компонента (Л.І.Чебогарьова), формування економічного мислення підлітків у процесі навчально-трудої діяльності (В.С.Лукаш). Всі названі дослідження заслуговують на увагу, але вони розглядають економічне виховання дітей тільки в школі. Щодо проблеми економічного виховання в сім’ї, то вона, на жаль, до цього часу не знайшла відповідного висвітлення у науковій літературі. А вона актуалізується на сучасному етапі, коли відбувається становлення в Україні нової форми господарювання і на економічне виховання особистості в родинному оточенні впливають різноманітні фактори як зовнішнього (соціально-економічна, політична та культурна трансформація суспільства; засоби масової інформації), так і внутрішнього характеру (сімейні відносини та їхній характер). Тому об’єктом дослідження цієї статті є процес економічного виховання дітей, а предметом — роль та напрями економічного виховання в сім’ї на різних етапах соціально-економічного розвитку суспільства.

На наш погляд, вивчення проблеми економічного виховання дітей у сім’ї повинно виходити з наступних передумов. По-перше, сім’ю слід розглядати не тільки як форму організації особистого побуту, котра ґрунтується на подружньому союзі та родинних зв’язках, як духовний і сексуальний союз між чоловіком і жінкою, а й як економічний союз, змістом якого є майнові, фінансові та інші економічні стосунки. По-друге, сім’я виступає важливим мікросередком суспільства, в якому відбувається соціальна практика, економічні умови сучасного життя. По-третє, сім’я – це основний соціально-демографічний та економічний інститут, від якого залежить природне відтворення робочої сили,

підготовка дітей до майбутнього самостійного трудового життя, виховання громадянина, котрий повинен вписатися в соціальну структуру суспільства, повноцінно жити та ефективно працювати. По-четверте, сім'ю слід розглядати як унікальний соціально-економічний інститут, форму, що задовольняє потреби як особистості, так і суспільства, виконує посередницьку роль між ними.

Аналіз визначених соціально-економічних передумов дає змогу визначити економічне виховання дітей в сім'ї як специфічну, організовану педагогічну діяльність сім'ї, спрямовану на формування у дітей економічної свідомості, що забезпечує розуміння економічного життя суспільства та виховання відповідної економічної поведінки. Метою економічного виховання в сім'ї є формування особистості, котра спроможна максимально задовольнити свої різнопланові особисті інтереси, з одного боку, та запити суспільства – з іншого. Йдеться про індивідуальну та суспільну мету, складність поєднання яких неминує викликає компроміси та значно ускладнює соціалізацію. Ця складність особливо посилюється у підлітковому віці та в період ранньої юності й пов'язана з різними обставинами, основними серед яких виступають: невідповідність між високим рівнем домагань підлітка та його низьким соціальним статусом; розбіжність поглядів батьків, які спираються на авторитарний стиль стосунків із дітьми, що не орієнтує на самостійність економічного мислення; розрив між психофізіологічною та соціальною зрілістю молодих людей, котрі досягають фізіологічного та інтелектуального повноліття значно раніше, ніж певного соціального статусу. Названі обставини нерідко стають причиною внутрішньосімейних конфліктів, а тому потребують уважного ставлення батьків до дитячих поглядів, зокрема з питань, пов'язаних з економічним життям.

Основними принципами економічного виховання в сім'ї є:

а) розвиток молодої людини відповідно до загальнолюдських цінностей та ідеалів;

б) створення умов для формування найкращих якостей і здібностей дитини;

в) безперервність і поетапність економічного виховання (дошкільники, молодші школярі, підлітки, старшокласники);

г) поєднання економічного виховання в сім'ї із роботою школи в цьому напрямі;

д) відповідність економічного виховання умовам соціально-економічного життя суспільства.

Історичний досвід засвідчує, що під впливом економічних відносин змінюються репродуктивна, виховна, господарсько-побутова, економічна, соціально-статусна, духовна, сексуальна та інші функції сім'ї, а, відповідно і зміст утримання дітей та характер внутрішньосімейного економічного виховання. Це означає, що стан економіки, характер економічних відносин та форми і рівень економічного виховання молоді перебувають у тісному

взаємозв'язку. Зміни, які виникають в економічній діяльності суспільства, надають нового змісту функціям сім'ї, викликають розширення й ускладнення завдань сімейного виховання в цілому та економічного, зокрема. У будь-якій економічній системі життєдіяльність окремої сім'ї тісно пов'язана із економічним життям суспільства. Практично всі члени сім'ї беруть участь в економічних відносинах виробництва, розподілу, обміну та споживання: працездатні члени сім'ї – через різноманітні форми трудової діяльності, пенсіонери та діти – через систему перерозподілу національного доходу. Взаємозв'язок економічного виховання в сім'ї з виробничими відносинами зумовлений історичними умовами становлення інституту сім'ї. Проблема сімейного економічного виховання виникає водночас із формуванням певного типу господарювання. Тому зміст та характер економічного виховання дітей у сім'ї визначається, насамперед, системою економічних відносин, що склалися в суспільстві. Відомо, що на ранніх стадіях розвитку людського суспільства не існувало парної сім'ї. Виробничо-потребнісі стосунки не могли ще вважатися економічними відносинами. Парна сім'я виникає при розпаді первісного суспільства на ранніх стадіях рабовласницького суспільства, економічною основою якого стає приватна власність рабовласника на всі фактори виробництва. На цій стадії розвитку економіки визначається об'єктивна умова становлення сім'ї – потреба в спільній виробничо-соціальній діяльності. Розвивається автономне домашнє господарство великої сім'ї, до складу якої входить не тільки парна сім'я, діти, але й раби, майно, домашня худоба. Велике господарство зумовлює стихійне економічне "самовиховання" на основі спільної соціальної і виробничої діяльності всіх членів сім'ї, які одночасно виступають виконавцями соціально-сімейних ролей та працівниками. Більш-менш усвідомлене сімейне економічне виховання спостерігається у розширеній сім'ї патріархального типу феодальної системи. Тут виробничо-господарська діяльність поєднується із виховною професійною передачею підростаючому поколінню знань та навичок у веденні домашнього господарства. На цьому етапі становлення сім'ї питання праці та власності органічно поєднуються у сімейних стосунках. Нові економічні умови функціонування сім'ї породжують специфічні форми сімейного економічного виховання. Діти одночасно розглядаються як утриманці і як працівники. Крім того, й дорослі стають залежними від дітей, бо потребують їхньої підтримки, коли стають непрацездатними. Ця взаємозалежність посилює увагу до такої специфічної форми економічного виховання, як професійна передача дорослими дітям економічних знань, досвіду та ресурсів (власності).

У подальшому із формуванням і розширенням ринкових відносин, становленням ринкової економіки вільної конкуренції, принципово змінюються економічні функції сім'ї. Колишня роль сім'ї як

посередника у взаємозв'язках між суспільством й особистістю, головного виробничого осередку суспільства, стала значно знижуватися під впливом індустріалізації і промислового виробництва, яке витісняє усіх членів сім'ї із сфери родинної у сферу найманої праці. Відомий український економіст М.І.Туган-Барановський писав: "...капіталістична промисловість витісняє дрібне некапіталістичне виробництво; колишні дрібні незалежні промисловці гублять свою самостійність, розоряються і наймаються за робітників до капіталіста" [5, 136]. Індустріалізація спрощує безпосередні виробничі функції робітника, з'являється можливість широкого використання праці некваліфікованих робітників, зокрема – жінок і дітей. Розвиток капіталізму скорочує господарську функцію сім'ї – важливої складової частини економічного виховання. У цих умовах ряд функцій сім'ї, зокрема пов'язаних із економічним вихованням, переміщується до соціальних інститутів суспільного характеру. Однак, як показує історичний досвід, сім'я демонструє неабиякі здібності адаптуватися до нового соціального та економічного порядку та нового укладу життя. При цьому соціально-економічні функції сім'ї не зникають, змінюються лише конкретні форми їх виконання. На цій основі детермінуються зміст, форми та засоби економічного виховання дітей у сім'ї. Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, становлення ринкового господарства в Україні, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці наповнюють соціальні функції сім'ї новим змістом, розширюється та набуває нової якості виховна соціальна функція сім'ї, яка визначає відповідальність батьків не тільки за морально-естетичне виховання дітей, а й за економічне виховання. Досвід США, Англії, Німеччини, Швеції та інших розвинутих країн свідчить про те, що саме "ринкове" виховання людини, підготовка її до самостійної економічної діяльності починається від самого народження. Усе життя людини пов'язане, з одного боку, із сім'єю, яка виступає первинним фактором формування цінностей та установок, а з іншого – із соціально-економічним середовищем, де в умовах ринкових відносин панують цілеспрямованість, діловитість і підприємливість. Щодо сім'ї, то ефективність економічного виховання дітей тут перебуває в прямій залежності від таких основних факторів: рівня економічної культури дорослих членів сім'ї; матеріального становища сім'ї; характеру трудової діяльності членів сім'ї; ділових якостей та спрямованості інтересів батьків; спілкування з економічних питань із дітьми; рівня співробітництва сім'ї зі школою. Останні роки школа багато уваги приділяє економічній освіті й вихованню учнів. Зокрема розроблена концепція неперервної економічної освіти, що передбачає чотири етапи шкільної економічної освіти, починаючи з початкової школи. Основи економіки як навчальний предмет входять до нормативної частини базового навчального

плану і вивчаються в різному обсязі залежно від профілю класу, проте, в значній більшості шкіл основи економіки вивчаються тільки в 10-ому класі середньої загальноосвітньої школи. Вчитель зустрічається з учнями, коли в них уже сформований певний тип економічного мислення, а наскільки цей тип мислення раціональний залежить, насамперед, від економічного виховання в сім'ї.

Зміст економічного виховання в сім'ї становлять наступні напрями. Перший – формування в дитини якостей економічно вихованої людини. Він реалізується через зв'язок сім'ї із економічною діяльністю і здійснюється за такими каналами: а) участь дорослих членів сім'ї у суспільному виробництві матеріальних благ та послуг; б) участь дітей у плануванні розподілу сімейних доходів; в) безпосередня участь дітей у різноманітних формах трудової діяльності. Дуже важливо, щоб дитина з раннього віку мала певні обов'язки у веденні домашнього господарства. У західних країнах не тільки залучають дітей до праці в сімейних фермах і майстернях, але й заохочують також найману працю дітей у вільний від занять час. У малозабезпечених сім'ях заробіток дитини розглядається як додаткове джерело доходів сім'ї. Слід зазначити, що подібну практику застосовують і в заможних сім'ях, хоча для їхнього бюджету заробіток дітей не має суттєвого значення. Головне – привчити дітей заробляти та рахувати гроші, розвивати в них діловитість, формувати психологічну готовність прогнати своєю працею себе і сім'ю.

Другий напрям – виховання розуміння мотивів трудової діяльності дорослих і джерел отримання матеріальних засобів, що забезпечують задоволення потреб усієї сім'ї. Для цього потрібна з боку дорослих відповідна інформація, яка містила б виховний аспект. Дитині необхідно повідомити не тільки розмір заробітної плати дорослих, але й пояснити, за який час та який конкретний вид праці отримані гроші. Проведені нами дослідження показали, що в багатьох сім'ях дорослі не надають дітям інформації про характер своєї праці та розмір доходу. Із опитаних нами 283 працездатних батьків, тільки 7% вказали, що вони проводять бесіди з дітьми про залежність розміру доходу від результатів праці, розповідають, скільки часу потрібно затратити, щоб заробити суму грошей, потрібну для купівлі конкретного товару.

Третій напрям – виховання культури потреб та вміння зіставляти власні потреби з можливостями їх задоволення, спрямування на раціональну господарсько-побутову діяльність сім'ї, бережливе ставлення до майна, часу тощо. Досвід показує, що вже в дошкільному віці у дітей з'являється інтерес до нових речей. Однак, це не тільки почуття власника, але й вияв лідерства. Ця тенденція із деякими особливостями зберігається також у поведінці старшокласників, однак у них змінюється характер потреб. У старшокласників переважають потреби, пов'язані з цивілізацією (музичні центри, комп'ютери та ін., а також розваги й спілкування). Тому в цієї

категорії дітей підвищуються матеріальні вимоги, але розв'язати ці проблеми самостійно вони ще не в змозі. Лідерство і престижність – атрибути економічної поведінки дитини, безпосередньо пов'язані із проблемою потреб та можливостей їх задоволення.

Відомо, що люди при задоволенні потреб керуються насамперед своїми матеріальними можливостями, наявністю в них маси грошей, достатньої для задоволення тієї чи іншої потреби. У цьому плані сім'ї належить важлива роль у розв'язанні такого складного аспекту економічного виховання дітей, як проблема «діти і гроші». У західній соціологічній літературі значна увага приділяється дослідженню проблеми «кишенькових грошей» для дітей. Надання грошей дітям розглядається як залучення дитини до економічної підсистеми. Залежно від умов отримання цих грошей та способів їх використання вже у 4-х, 5-річної дитини закладаються психологічні передумови для набуття певного типу економічної поведінки. Багаторічний досвід розвитку інституту сім'ї свідчить, що навчати дітей користуватися грошима треба із раннього дитинства. Дошкільники та молодші школярі можуть здійснювати покупки, котрі пов'язані з нескладними підрахунками. Підлітки витрачають гроші більш свідомо, але призначення цих грошей повинно бути заздалегідь обумовлено. Але справжню ціну грошей діти пізнають, коли заробляють їх самі. Однак, і в цьому разі питання витрат таких грошей повинно розв'язуватися усією сім'єю.

Четвертий напрям – орієнтація дітей на правильний вибір професії з урахуванням як інтересів, здібностей дитини, так і потреб суспільства. Дослідження показують, що при розв'язанні цього завдання виникають чималі складності. У багатьох сім'ях батьки при орієнтації дітей на вибір професії керуються певними стереотипами. Їхні ілюзорні професійні проекти приводять до вибору малоперспективних професій. Усе це результат недостатньої економічної грамотності самих батьків. Тому доцільно скористатися досвідом деяких країн (США, Франція), де значного розвитку набув рух за організацію допомоги батькам щодо економічного виховання дітей. Для цього там створюються різноманітні асоціації, інститути консультантів, розробляються спеціальні програми для батьків тощо.

П'ятий напрям – формування раціонального економічного мислення дитини. Людина, що мислить

раціонально, приймає рішення, керуючись співвідношенням витрат та вигод. Приймаючи будь-яке рішення, роблячи вибір, дитина повинна усвідомлювати, що вона завжди чимось поступається. Прикладом може служити вибір іграшки, книжки тощо. Обираючи один товар, відмовляючись від інших і тому вибір повинен бути раціональний (отримати найбільше задоволення від товару, послуги або найповніше досягнути власних цілей). Звичайно, кожен зробить власний вибір, адже в людей різні цінності, але вибирати приходится усім. Людей як економічних суб'єктів ріднить саме раціональна поведінка, пов'язана з вибором альтернатив. Батьки повинні навчити дітей зіставляти можливі варіанти вибору і вибирати найкращий, найефективніший із варіантів.

Названі напрями економічного виховання дітей у сім'ї дають загальне уявлення про зміст цієї ланки становлення і розвитку особистості. Економічне виховання дітей – складний та багатогранний процес. Він містить у собі виховання певних переконань, мотивів, ціннісних орієнтацій особистості. Тому й напрями реалізації цього процесу можуть бути різноманітними, деталізуватися, створюючи підсистеми єдиної виховної системи. Проте будь-яка підсистема економічного виховання в сім'ї повинна бути спрямована на формування розуміння сутності економічних явищ та процесів, котрі відбуваються у країні, формування здатності дітей до економічного мислення та раціональної економічної поведінки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексєнко Т.Ф. Педагогічні проблеми молодшої сім'ї. Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 116 с.
2. Сім'я в умовах становлення незалежної України (1991 – 2003 роки): державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2003 року. — К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 254 с.
3. Паркінсон К.Н., Растомджи М.К., Паври С. Дети. Как их воспитывать. – С-П., 1992. – 123 с.
4. Раціональне економічне мислення. /Авторський колектив Української Ради з економічної освіти. // Вісник ВУАВЕ. – 2004. – № 2. – С.22 – 32.
5. Туган-Барановський М.І. Політична економія: Курс популярний. – К.: Наукова думка, 1994. – 264 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пасічник Наталя Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: економічне виховання шкільної та студентської молоді; економіка освіти.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Лариса ПЕРЕВОЗНИК

У статті аналізуються особливості соціалізації особистості в нових соціальних умовах, які сформувалися за час незалежності України, та визначаються основні тенденції цього процесу.

У широкому вжитку термін «соціалізація» відображає такий процес послідовно-еволюційного

розвитку суспільства, коли суспільство рухається до загальнолюдського, до загальноцивілізаційного. Соціалізація – це процес засвоєння культурних норм і соціальних ролей, у результаті якого людина поступово формується в особистість. Шибутані Т.

вказує, що соціалізація належить до тих процесів, з допомогою яких люди навчаються ефективно брати участь у соціальних групах [20, 397]. Соціалізація, на думку Дж.Масіоніса, - це досвід соціального спілкування, який виступає ключем до людяності, завдяки йому люди розвивають свій людський потенціал [12, 170]. Деякі вчені розглядають соціалізацію як модель взаємності, зокрема Г.Шеффер та інші [19, 50], що передбачає взаємний вплив дитини та дорослих у процесі спілкування. Процес соціалізації – засвоєння людського досвіду, входження особистості в соціум – найбільш глобальний, всеохоплюючий та масштабний у людській цивілізації. На основних досягненнях кожної країни в цьому напрямку ґрунтується розробка індексів соціального розвитку країн та різних регіонів, міст сучасного світу.

Теорія соціалізації – одна з багатьох загальносоціологічних теорій, яка в своєму осмисленні соціальних процесів у людському суспільстві впродовж усієї людської історії розвитку наближається до універсальності. З часів Г.Тарда до сьогодняшнього дня вона пройшла складний шлях інституціалізації, еволюції, класично оформлена в авторських позиціях З.Фрейда, Ж.Піаже, Л.Колберга, К.Кіллінга, Дж.Міда, Е.Еріксона, Т.Парсонса, П.Бергера, Т.Лукмана, Р.Гоулда і вивчається майже всіма соціальними та гуманітарними науками: філософією, психологією, соціологією, педагогікою, політологією та іншими.

У Росії проблеми соціалізації широко представлені роботами багатьох учених, зокрема таких, як Н.В.Андреєнкова, Л.Ю.Гордін, В.С.Марков, І.С.Кон, В.Ольшанський. В Україні цією проблемою переймається багато науковців різного рівня, серед яких слід зазначити роботи В.В.Москаленка, В.І.Муляра, М.П.Лукашевича, В.Т.Солодкова, Л.В.Сохань, В.Трипольського та інших.

Соціалізація як процес (досить давно, як передача новим поколінням досвіду суспільства в процесі його розвитку) і як теорія (осмислення, наукове обґрунтування та пояснення цього процесу, зовсім недавно (понад сто років тому) наскільки органічно увійшла в людське життя, що сприймається на рівні аксіом: так було, є і буде завжди, і нібито й не вимагає ніяких пояснень.

Але насправді це далеко не так. Соціальні процеси мають тенденцію до прискорення та стрімкості чи гальмування під тиском певних об'єктивних і суб'єктивних обставин. Це особливо проявилось в останні десятиріччя ХХ ст.: відбувся розпад соціалістичної системи в цілому і радянської зокрема, повне фіаско потерпіла «ліва» ідея і була проголошена незалежність багатьма народами і, зокрема, українським.

Нові умови та виклики, які постійно змінюються, викликають до життя новий зміст та принципово інший практичний соціальний досвід молоді і представників старших поколінь (афоризм відомого актора А.Джигарханяна «Чим більше я живу, тим

менше я знаю» має глибокий як філософський, так і науковий підтекст) порівняно з попередніми десятиріччями. Тому чітко виписані аспекти класичної теорії соціалізації в нових умовах вимагають нового осмислення, нових акцентів та корегування механізмів, засобів та форм соціалізації. З цього твердження логічно випливає і завдання статті: осмислення процесів соціалізації особистості в принципово нових умовах українського суспільства.

Необхідно врахувати те, що на початок 90-х років пересічний українець в цілому був «совком», якого сформувала радянська система і здебільшого, за окремими випадками, не ідентифікував себе українцем. У цей час у думках людей панував своєрідний розкол, про що свідчать соціологічні опитування 1991 р. з кардинально протилежними даними. У березні більшість опитаних бажала жити в оновленій радянській країні, а вже в грудні цього ж року на референдумі більшість виявила бажання жити в незалежній Україні [6, 18].

Так якою ж постає в середньостатистичному та середньо-просторовому вимірі особистість пересічного українця?! Сьогодні серед розмаїття поглядів, відомих у науці типологій особистості М.Бердяєва, А.Гумільова, О.Крегера, Г.Сел'є, Дж.Т'юсона, Т.В.Ядова та інших найбільш наближеними до об'єктивності можна вважати погляди Є.І.Головахи, І.Е.Бекешкіної, В.С.Небоженка, М.В.Паніної, що в українському суспільстві на початку 90-х років минулого століття базовими типами особистості виступають три амбівалентних типи: конформно-амбівалентний, нігілістично-амбівалентний та мозаїчно-амбівалентний [3, 132-140; 4, 122].

Стосовно мозаїчності поведінки особистості сучасні практики визнають, що за час незалежності люди змінили в своїх симпатіях та антипатіях декілька разів увесь спектр кольорів, образно кажучи, політичної та моральної веселки.

Незважаючи на загальновізний погляд, що чесність та моральність не затребувані суспільством, можна в якості контраргументів привести протилежний погляд, який полягає в тому, що причини багатьох суспільних негараздів необхідно вбачати в втраті моральності, духовності, культури.

Загальний фон, на якому відбувається соціалізація особистості в Україні останні чотирнадцять років, – це період глибинної (не завжди однозначно позитивної) трансформації усіх соціальних інститутів у всіх сферах та галузях життя, поява нових соціальних інститутів (податкова адміністрація, управління субсидій, міністерство сім'ї та молоді та інші), соціальна стратифікація та диференціація суспільства, постійне реформування системи освіти, зміни в морально-психологічному кліматі суспільства.

За ці роки кількість українців зменшилась з 52 млн. до 47 млн. чоловік, збільшилась смертність, зменшилась народжуваність. Україна надовго увійшла в зону депопуляції.

За цей же час Україна неодноразово підтверджувала, що вона стала країною парадоксів. З одного боку - загальне скорочення ВВП, загальне зuboжіння та бідність [16, 3]. Бідними себе вважають 77,5 % опитаних [14, 7]. Відбувається зростання безробіття, ріст цін та інфляція, знижується загальна платоспроможність населення та інше. Україна в 2005 році стоїть на 78-му місці в світовому індексі людського розвитку [15, 11]. А з іншого - спостерігається постійна динаміка збільшення вкладів у банках, довготривалий будівельний бум, зростає у населення кількість автомобілів, побутової техніки, зокрема мобільних телефонів (20 % жителів України, кожен п'ятий, мають автомобілі, 34 % - користуються власним мобільним телефоном) [18, 1]. Тому говорити про різке погіршення умов життя в Україні буде не зовсім об'єктивно. Ближче до істини – це визнання контрастності та суперечливості соціального життя українського суспільства.

Значно змінилося середовище безпосередньої соціальної діяльності особистості: структурно, кількісно, якісно. Зокрема, зазнала змін структура виробничих організацій, значна кількість яких з державних форм власності перейшла до приватних рук. Колективні форми керівництва також змінилися здебільшого на індивідуальні, хоча значно збільшилася й кількість асоційованих організацій.

Конституційно закріплені гарантії приватної власності дали значний поштовх для соціальної диференціації в українському суспільстві. Сьогодні, в 2005 році в Україні 200 сімей володіють 60 % власності, 20 % володіє держава і 47 млн. громадян володіє іншими 20 % власності. Ці дані говорять про те, що закономірні для ринкового суспільства процеси соціальної диференціації, набули в Україні викривлених та гіпертрофованих форм.

Різко посилилась в останній рік динаміка демократичних процесів, які також протікають неоднозначно і суперечливо (можливо, допустимий для характеристики термін – «зигзагоподібно»).

Отже змінився соціальний досвід, який складає зміст соціалізації. Загальнолюдська, загальноцивілізаційна константа його залишилась незмінною, а змінилась реальна соціальна практика.

Значних змін зазнав і сам соціальний досвід, який складається з трьох підсистем: інформаційної, операціональної та мотиваційної і на етапі первинної соціалізації спрямований на ідентифікацію особистості.

Інформаційна підсистема, сукупність знань у зв'язку з новою якістю, зростаючою відкритістю українського суспільства, значно поглибилась. Широкий доступ до інформаційних джерел, які раніше були недоступні, стимулював перегляд багатьох фактів, особливо історичних, і сприяв принципово новому прочитанню та осмисленню нібито давно відомих істин. Це викликало, в першу чергу, необхідність зміни такого каналу соціалізації, як освіта. За роки незалежності освіта перебуває в стані постійного реформування, в якому чітко

виділяються дві реформи: реформа освіти початку 80-х років «Освіта України – XXI ст.» та реформа нинішня, продовженням якої виступає Болонський процес як процес уніфікації освіти, зокрема вищої, за загальноєвропейськими стандартами. В той же час виникла нова проблема - забезпечення рівного доступу вихідцям з різних соціальних верств до якісної освіти.

Значних змін зазнала операційна підсистема, сукупність умінь, якими оволодіває кожне нове покоління. Ті вміння, якими володіли попередні покоління (часто це і знання, і вміння), могли ніколи не знадобитися особистості в житті. Дж. Д'юї, порівнюючи традиційну і новітню освіту, наголошував на тому, що «головним завданням навчання, ґрунтованого на досвіді, є відбирання з наявних знань таких, які можна буде застосувати продуктивно та творчо в майбутньому» [5, 28]. Тому процес навчання як передача вмінь та навичок потребує інноваційних освітніх технологій, над якими останнім часом постійно працюють науковці та практики. Існує ряд програм, розроблених міжнародними організаціями, зокрема Програма розвитку ООН «Безпечне середовище для молоді» [1, 5].

Переважною більшістю дослідників соціалізація розглядається як інтегруючий соціальний процес освіти та виховання [11, 141]. У світлі нових сучасних викликів роль освіти в соціалізації багаторазово підвищується. Освіта посідає особливе місце в сучасній ситуації інноваційного розвитку як засіб раціоналізації. Сьогодні недостатньо формувати у людини навички та методи адаптації до середовища, яке постійно змінюється, та до науково-технічного прогресу. Освіта покликана формувати у людини здатність до творчості та відтворення соціально і особистісно значимих цінностей і певної ціннісної спрямованості [7, 107]. Якщо навчання підростаючого покоління приводить до формування навиків і навичок, яких узагалі не було в молодих, то процес навчання дорослих значно складніший, адже він викликаний поточними завданнями соціалізації, можливими різкими змінами в житті і спрямований на корекцію та оволодіння новими навиками, професійною підготовкою, зміною місця проживання та роботи, оволодіння новою професією тощо.

Особливо принципових змін зазнала мотиваційна підсистема [10, 416-426]. В українському суспільстві, як і в будь-якому іншому, соціальна міфологія та репродукування соціальних утопій становлять реальну загрозу особистості. Але все ж таки вся сукупність тих установок та орієнтирів, які досліджуються, в результаті нової парадигми виховання з часу проголошення Україною незалежності значно змінилися.

Соціальні цінності змінилися категорично і принципово: незалежність, відродження, національна ідея, розбудова державності, справжня історія українського народу, самодостатність особистості та інше, тобто все те, що перетворює людей в народ, націю. Дослідження показують, що на

чотирнадцятому році незалежності майже половина українців (49,4 %) стверджують, що Україна є незалежною (проти 37,2 %, які не згодні з цим і 13,4 %, які не змогли дати відповіді) [13, 2]. Сьогодні українці продовжують пошук тих загальних цінностей, які можуть об'єднати націю (свідчення цього – конференція в Донецьку «Схід і Захід України: пошук спільних цінностей») [9, 3].

Змінилася і сукупність соціальних оцінок, які є обмеженим досвідом безпосереднього оточення особистості. Нерідко ці оцінки, пов'язані з належністю до певних соціальних груп та політичних еліт різного рівня. На різних рівнях суспільства і в самих соціальних групах значно посилилась тенденція, яку вчені, зокрема Д.Майєрс, С.Московічі, Д.Тернер та інші [17, 74-76], називають груповою поляризацією. Значних масштабів досягнула соціальна агресія (в побуті, сім'ї, в суспільній сфері та в засобах масової інформації), тобто така форма соціальної поведінки, яка порушує соціальні норми [8, 19] і здійснює структурне насилля, що означає такі загально соціальні умови, які приводять до згубних наслідків для конкретних соціальних груп [8, 21].

Значно змінилися і агенти та інститути соціалізації.

Можна стверджувати, що це особливо помітно на рівні агентів первинної соціалізації. Постійне збільшення кількості громадянських шлюбів, розлучень, дітей-сиріт, зокрема так званих соціальних сиріт (сиріт при живих батьках), дітей, народжених поза шлюбом (сьогодні таких дітей 20,4 % проти 11,2 % в 1990 р. [2, 3]) та батьків-заробітчан, які в пошуках роботи за кордоном на роки залишають дітей під наглядом родичів, а то й чужих людей, навчання дітей в престижних навчальних закладах за кордоном – все це та інше в сукупності приводить до зменшення впливу цих агентів на особистість та й сімейної соціалізації в цілому.

А зміни в соціальних інститутах (сім'ї, освіті, армії, державі та інших) також у цілому приводять до певних змін у впливі на особистість та зміни акцентів цього впливу й агентів вторинної соціалізації. Значне посилення релігії в соціалізації відмічає більшість дослідників цієї проблеми.

Процеси десоціалізації та ресоціалізації в українському суспільстві також мають свої особливості.

По-перше, це пов'язано з відсутністю чіткої соціально-економічної, політичної та соціальної перспективи суспільства в цілому. Суперечливі твердження, куди в своєму розвитку прямує суспільство: то затяжний перехідний період, то його вже подолано, то суспільство перебуває в економічній кризі, в стагнації, то вже її немає, то суспільство ринкове, то ні, його ще лише чекає час визнання як суспільства з ринковою економікою. Така загальна невизначеність негативно відбивається на процесах соціалізації особистості.

По-друге, в українському суспільстві (автор бере на себе відповідальність і сміливість це стверджувати)

принаймні тричі процес десоціалізації носив масовий характер (розпад радянської системи, «Помаранчева революція» як результат боротьби більшості громадян України проти тотальної брехні влади, тотального приниження людей і поправлення прав і свобод громадян і через дуже короткий термін – вересневі події поточного року – розчарування владою).

По-третє, як і за попереднього часу, спрацьовує ефект так званих «ножиць», на рівні соціальних груп та особистостей: багато людей відчувають різницю між проголошеним і дійсним. Це здебільшого носить характер індивідуального переосмислення і розчарування.

По-четверте, головні елементи та прийоми і засоби соціалізації, такі як винагородження і покарання, через заангажованість, політизацію, корумпованість та відвертий безсоромний підкуп, втратили своє першопочаткове призначення (це коли деякі Герої України – антигерої, коли карають і судять невинних, коли одіозні політики різного рівня продовжують залишатись на своїх посадах або їх перепризначають на інші і т.п.).

В таких умовах ресоціалізація відбувається дещо загальмовано, повільніше і, як правило, набуває форми нігілізму та зневір'я.

По-п'яте, незважаючи на суперечливість, непослідовність та конфліктність загальних суспільних процесів, соціальні експерти в переважній більшості сходяться на твердженні, що соціальні зрушення в Україні відбулися в бік громадянського суспільства. Деякі ще більш категоричні: «В Україні відбулося громадянське суспільство». В цілому цей процес можна назвати обнадійливою тенденцією руху українського суспільства до загальноєвропейських та загальноцивілізаційних стандартів.

Таким чином, особливості соціалізації особистості в Україні пояснюються вищезазначеними умовами та процесами. А це в свою чергу вимагає нових підходів та нових технологій соціалізації. З метою активізації та підвищення ефективності соціалізації українське суспільство має значні можливості в посиленні різноманітних форм, засобів, механізмів та прийомів соціального контролю, зокрема формального (судова реформа, реформа правоохоронних органів і т.д.) та неформального (чітке дотримання морально-етичних норм в усіх сферах життєдіяльності суспільства, виховання підростаючого покоління на традиціях українського народу та формування моральності на основі християнської етики та загальнолюдських моральних норм).

Соціалізація в переважній більшості залежить від суспільних установок та здійснюється через управлінські процеси, виконання яких суспільство покладає на виконавчу владу. А влада поки що аналітичні дослідження багатьох дослідницьких центрів [1, 5], якщо відверто не ігнорує, то принаймні майже не використовує.

Суспільство просто-таки зобов'язане знаходити все нові форми і механізми суспільної соціалізації,

поліпшувати ефективність та дієвість одних (фонди, бюро, служби) та розгорнути діяльність інших. Це стосується зокрема служб соціальної реабілітації, яка поки що в Україні здебільшого розуміється як реабілітація інвалідів. Насправді, в світовій літературі та практиці реабілітація розуміється значно ширше. Її потребує будь-яка особа, яка зазнала морально-психологічної травми чи стресу через різні життєві обставини, будь-то втрата близьких, позбавлення волі чи втрата роботи, чи вплив соціальної несправедливості до особи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисова Ю. Новая власть и «третий сектор»: в бой аналитиков по-прежнему не берут // Зеркало недели. – 1 жовтня 2005 р. – С. 1, 5.
2. Вымираем медленно, но верно // Труд. – 30 вересня 2005 р. – С. 3.
3. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современность. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
4. Головаха Е.И., Бекешкина И.Э., Небоженко В.С. Демократизация общества и развитие личности. От тоталитаризма к демократии. – К.: Наук. думка, 1992. – 126 с.
5. Д'юї Дж. Досвід і освіта / Перекл. з англ. М.Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – 84 с.
6. Карпец А. Бог не играет в кости // Зеркало недели. – 11 серпня 2004 р. – С. 18.
7. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики: Учеб. пос. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
8. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии – СПб.: Питер. 2003. – 336 с.
9. Куц Л. Поиск общих ценностей // Голос Украины. – 1 жовтня 2005 р. – С. 3.

10. Левченко Т.І. Развитие освіти та особистості / Монографія / Левченко Т.І. – 1-е вид. – Вінниця: вид-цтво «Нова Книга», 2002. – 512 с.

11. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: Конспект лекций / Под ред. М.П.Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 224 с.

12. Масионис Дж. Социология. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 752 с.

13. Независима ли Украина // Киевские ведомости. – 23 серпня 2005 р. – С. 2.

14. Ревенко А. Как мы живем: самооценка населения // Зеркало недели. – 3 вересня 2005 р. – С. 7.

15. Ревенко А. Почему Украина оказалась на 78-м месте в мировом индексе человеческого развития // Зеркало недели. – 24 вересня 2005 р. – С. 11.

16. Стандарты за чертой бедности // Голос Украины. – 1 жовтня 2005 р. – С.3.

17. Тернер Д. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

18. У каждого третьего жителя Украины есть собственный мобильный телефон, а у каждого пятого – автомобиль // Факты и комментарии. – 11 травня 2005 р. – С. 1.

19. Хьюстон М. Введение в социальную психологию. Европейский подход: Учебник для студентов вузов / М.Хьюстон, В.Штрёбе; Пер. с англ. под ред. проф. Т.Ю.Базарова; [пер. с англ. Г.Ю.Любимова]. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 622 с.

20. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б.Ольшанского. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2002. – 544 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Перевозник Лариса Михайлівна - доцент кафедри філософії Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: загальна соціологія, соціологія освіти і виховання, морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства.

ПРОБЛЕМИ СПІВІДНОШЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ Й ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Анна ПЕТЮРЕНКО

Стаття присвячена проблемі співвідношення технологічного й гуманітарного чинників педагогічного процесу, показані можливі негативи при домінуванні одного з них.

У даній статті досліджується проблема співвідношення гуманітарного й технологічного (у розумінні технократичності) складових педагогічного процесу, що відноситься до загальної проблеми системного дослідження педагогічного процесу і тісно пов'язана з проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя. Досить багато праць присвячено як технологізації педагогічного процесу, так і його гуманітаризації. Однак проблема їх співвідношення у реальному педагогічному процесі та ті негативні наслідки, до яких може призвести домінування однієї з названих тенденцій досліджена мало і в наукових публікаціях розкрита недостатньо. Разом з тим така проблема є актуальною при формуванні світогляду майбутніх педагогів, їх світорозуміння й світовідчуття. Авторка спирається на поняття гуматизації педагогічного процесу в розумінні М.М.Бахтіна [1; 2] і В.С.Біблера [4], поняття технології як послідовного виконання визначених операцій з метою досягнення результату та на сучасні теорії педагогічних технологій. Метою статі є

дослідження негативів, що можуть виникнути в педагогічному процесі при перевазі однієї з тенденцій: технологізації чи гуманітаризації. Дана праця є подальшим розвитком ідей, що висвітлені у працях [9; 11], і є продовженням дослідження авторки [16].

Суспільство в цілому, його окремі групи представляють собою складну систему, найскладнішим і основним елементом якої є людина. Для задоволення своїх життєвих проблем люди здійснюють найрізноманітніші види діяльності. Причому, переважно, діяльність носить складний, комплексний характер. Практична діяльність педагога є складною діяльністю, конгломератом різних видів діяльності, які часто просто неможливо розділити.

Складність діяльності людей привела до появи двох видів культур: гуманітарної і раціонально-технологічної, на що вказував у своїй праці Ч.Сноу [21]. До подібних висновків прийшов Станіслав Гроф, досліджуючи поняття парадигми та різновиди парадигм у реальності. Він стверджує, що «наука не має можливості вивчати й урахувувати все різноманіття конкретного явища, не може провести всі можливі експерименти і виконати всі лабораторні й клінічні аналізи» [10, 16]. Реальність складна й

неоднорідна. Саме її неоднорідність дозволяє науці створювати різні теорії, методи, виділяти парадигми та інші складові свого дослідження. Це ж саме можна сказати й про педагогічний процес як складну систему.

У даній роботі ми намагатимемося дослідити дві складові педагогічного процесу: технологічну та гуманітарну. Для такого дослідження, згідно В.С.Біблера [5], ми повернемося до основ, до начал, до точки розділення, до чистоти й оголеності цих явищ у педагогічному процесі, до їх ідеалізації у вигляді понять із тим, щоб потім протягнути їх особливості у реальний педагогічний процес та прослідкувати можливі впливи і наслідки на результативність останнього.

Ускладнення суспільства, його диференціація, розподіл праці відобразились і на педагогічному процесі. Все більше поставала проблема ефективності процесів навчання й виховання. Виникла нагальна *“необхідність розв’язування проблеми проектування такого навчання, яке перетворилося б у своєрідний технологічний процес з гарантійними результатами”* [23, 51]. Суті, змісту, структурі педагогічних технологій, їх базовим основам і принципам присвячено велика кількість наукових праць різних науковців [3; 14; 15; 20; 23]. Аналіз зарубіжної й вітчизняної науково-педагогічної літератури показав, що поняття *“педагогічна технологія”* тлумачиться по-різному. Проаналізувавши ці тлумачення й здійснивши узагальнення, Д.В.Чернілевський наводить таке визначення: *“Педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, яка включає упорядковану множини операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, направлені на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, кого навчають, визначених цілями навчання”* [23, 53]. Можна навести визначення педагогічної технології й іншими науковцями. Головне для нашого дослідження є розуміння неоднозначності таких визначень і, відповідно, неоднозначності їх реалізації на практиці.

Поняття *“технологія”* укорінилося у свідомості більшості людей, в тому числі й майбутніх педагогів як таке, що пов’язане з технологічними процесами промислового виробництва, крайнім виявленням якого є конвеєрне виробництво й атоматизоване виробництво, де чисто людський фактор, гуманітарний фактор має все менше значення. Додає до такого уявлення ще й кібернетико-функціональний підхід до побудови моделей навчання, який елімінує гуманітарний фактор, точніше ураховує в основному формально-логіко-раціональний фактор. Формалізація уточнює зміст, але не може замінити реальність педагогічного процесу. *“Під формалізацією природно розуміти уточнення змісту, яке відбувається посередництвом виявлення його форми”* [6, 20].

Якщо умовно розмежувати технологічну й гуманітарну складові педагогічного процесу (а це потрібно зробити, щоб дійти до розуміння їх начал), то перша буде пов’язана з механічним запам’ятовуванням, рутинними операціями, алгоритмами, обмеженнями, правилами, регламентами, дисципліною, формуванням умінь і навичок і т. п., друга – творчістю, свободою, вільною діяльністю, мистецтвом. У своєму крайньому *«техніко-механістичному»* розумінні педагогічна технологія покликана сформувати навички, набуті тренуванням, уміння виконувати запрограмовані (алгоритмічні) дії. Все це формує хорошого операціоналіста, добросовісного виконавця. Тоді як гуманітарна складова педагогічного процесу передбачає оригінальність, винахідливість, гру уяви, політ думки й фантазії. Технологізація педагогічного процесу (в тому числі й за допомогою комп’ютерно-інформаційних технологій) обмежує поле можливостей діяльності студента колом можливостей технологій, зокрема – комп’ютерно-інформаційних технологій.

Технологізація педагогічного процесу пов’язана з підкоренням, обмеженням, несвободою, тоді як гуманітаризація – із свободою, вільним виявленням нахилів, інтересів, бажань студентів чи учнів. Технологізація декларує необхідність у педагогічному процесі, зокрема необхідність виконання рутинних дій, операцій, а в більш загальному – необхідність формування умінь і навичок. В соціальному плані – технологізація педагогічного процесу вищої школи готує до виконання майбутніми вчителями щоденної (а значить монотонної) праці, виконання на рівні умінь і навичок. Гуманітаризація передбачає вільну гру, яка викликає задоволеність, здійсненню певних бажань, відволікання від рутини повсякдення.

Вище наведене розділення технологічної й гуманітарної складових педагогічного процесу породжує певні міфи. Одним з яких є перебільшення значення однієї з наведених складових і нівелювання другої, що в реальності педагогічного процесу неможливо без втрат результатів навчання чи виховання. Перефразовуючи М.Вартовського [8], можна сказати, що спроби створити моделі педагогічного процесу тільки на гуманітарних началах породжують ілюзію легкості навчання, можливостей бути творчими, розкріпаченими, вільними, незалежними від *“тиранії”* правил, норм, стандартів (освіти?), механічного запам’ятовування та ін. Такий міф породжує думку про те, що хорошим спеціалістом (учителем) можна стати в процесі навчання у ВНЗ як деякої гри, *“природним”* шляхом, без *“поту і крові”*, причому спеціалістами творчими, сучасними, високого рівня. А що ж тоді залишається на долю технології? Технологія в рамках такого міфу готуватиме не сучасних, думаючих, творчих вчителів, а *“гвинтики”*, необхідні для функціонування системи навчання. Зрозуміло, що якщо стати на таку гіпотетичну точку зору (а на неї потрібно ставати, щоб

зрозуміти до чого може призвести крайність технологізації педагогічного процесу), то вищі педагогічні навчальні заклади перетворяться у фабрики для виробництва соціальної продукції, згідно вимог ринку, випускатимуть спеціалістів і функціонерів, а потреби студентів у плані особистісного розвитку будуть нівельовані. Небезпека такої гіпотетичної точки зору не така вже й безпідставна. Вона дозволяє створювати моделі навчання зі зрозумілою логікою, зрозумілими і легко здійснюваними критеріями оцінки ефективності навчання, зрозумілими цілями й методами навчання, пояснити невдачі вчителя-гуманіста, неефективність гуманістичних моделей навчання.

Різке розмежування наведених двох альтернатив (технологізації й гуманітаризації) і побудови моделей педагогічного процесу на їх основі дозволить зрозуміти не тільки позитиви цих альтернатив, а й негативи. Зокрема, потрібно показати майбутньому вчителю шкідливість перебільшення тези гуманітаризації педагогічного процесу і освіти в цілому. Ми акцентуємо увагу на гуманітарній альтернативі тому, що з'явилося і продовжує з'являтися чимала низка різних публікацій “захоплення” гуманітаризацією педагогічного процесу вищої школи без належного аналізу місця цієї альтернативи у процесі професійної підготовки, у всій системі навчання ВНЗ. Зокрема “поспішна гуманітаризація” педагогічного процесу вищої школи проявилася у різкому збільшенні числа гуманітарних дисциплін і годин у навчальному плані на них. Однак необхідне для майбутнього спеціаліста гуманітарне мислення не сформувалося завдяки новим гуманітарним дисциплінам. Гуманітарне мислення у розумінні М.М.Бахтіна [1; 2], В.С.Біблера [4] характеризується розумінням “Іншого”, “діалогікою” мислення, розуміння й сприймання стану “Між” [7], про що говориться у статті [11]. Наведені дві альтернативи моделей педагогічного процесу є гіпотетичними, вони необхідні для наукового аналізу особливостей кожної із них з тим, щоб зрозуміти майбутнім педагогам, які позитиви й негативи кожна з них приносить у реальний, а не абстрактний педагогічний процес.

Зі сказаного випливає обмеженість кожної альтернативи при побудові моделей педагогічного процесу на одній із них. Протиставлення цих альтернативних підходів для практичної педагогіки шкідливе. Наші заперечення будуть направлені не проти технологізації чи гуманітаризації педагогічного процесу, не проти формування у майбутніх педагогів «технологічного» чи гуманітарного мислення, а проти абсолютизації кожного з них, проти тих негативів у практичному педагогічному процесі, які викличе абсолютизація одного з підходів – технологізації чи гуманітаризації та проти протиставлення цих двох тенденцій у реальному педагогічному процесі. Хотілося б застерегти майбутніх учителів від формування тільки моно-мислення: “технологічного”

чи гуманітарного. Не можна допустити, щоб майбутнім ічителем із раціонально-технологічним мисленням були проігноровані гуманітарні й гуманістичні цінності, на які орієнтується педагогічний процес. А майбутньому вчителю з гуманітарним мисленням не потрібні “антитехнологічні” настрої, які полягають у переконаннях у тому, що технологізація педагогічного процесу “не більше, ніж бездушний, аморальний, байдужий до цінностей засіб досягнення цілей” [8, 379].

Мономислення майбутнього педагога може сформуватися як вибір між двома альтернативами, двома парадигмами – технологічною і гуманітарною. Потрібно зауважити, що такий вибір здійснюється не механічно, не простим перебором і навіть не аналізом. Він здійснюється під впливом багатьох чинників і є результатом соціально-професійної зрілості (з приводу соціально-професійної зрілості див. В.В.Радул [19]) майбутнього вчителя, життєвого досвіду, цінностей, які сповідує людина і т.д. Залежно від ситуації у студента може викликати вподобання і навіть захоплення та чи інша альтернатива. Тим паче, що достатнього практичного досвіду дуже мало і вибір буде здійснений в основному на теоретичних роздумах. Теоретизація ж, як відомо, допускає ідеалізацію, ігнорування контексту. Такий вибір буде ідеалізованим і ігноруватиме конкретні обставини й умови реального педагогічного процесу. Тоді можуть переважити в переконаннях майбутніх учителів ідеї гуманітаризації, а гуманітарний чинник у педагогічному процесі стане “синім птахом” майбутнього педагога. Тоді науково обґрунтовані погляди гуманітаризації педагогічного процесу можуть перетворитися у “приємну гру”, популізм, нездійсненні романтичні мрії, а за великим рахунком – в утопію.

Масовість освіти, насиченість навчальних програм у педагогічних навчальних закладах і у школі, запрограмована послідовність дій в педагогічному процесі, бюрократичні обмеження в освіті, стандартизація успішності навчання, закостеніла система вибору навчальних предметів студентами, використання різних методик кількісних оцінок різних параметрів навченості й вихованості, діагностика за допомогою різних тестів, навчання й оцінювання рівня професійної підготовки за різними тестами і т.п. – все це говорить про технологізацію педагогічного процесу. Школа чи університет можуть при такому підході перетворитися у «цех навчання й виховання» з уніфікованими можливостями й стандартами. У так організованому педагогічному процесі не має місця почуттям, емоціям, фантазіям, катарсису. Можливості у такому педагогічному процесі регламентовані, їх вибір студентами обмежений, в основному алгоритмами. Звичайно такий підхід є крайньою (механістичною) абсолютизацією технологій у педагогічному процесі. Однак саме така крайність дозволяє зрозуміти негативи, які може породити в

реальному педагогічному процесі технологічний підхід, його надмірна перевага. Кібернетики, математики, психологи, педагоги розуміють неможливість реалізації в реальному педагогічному процесі технологій у механістичному, крайньому розумінні. Вони розробили “нечіткі алгоритми”, які ґрунтуються на засадах розуміння нечітких чисел [13]. А.Н.Ланда, досліджуючи алгоритмізацію в навчанні, вводить поняття “розпорядження алгоритмічного типу” [12]. Однак і “нечіткі алгоритми” і “розпорядження алгоритмічного типу” є об’єктами технологічного підходу до навчання, хоча й дають можливість побудувати більш адекватні реальності моделі навчання.

При гуманітарному підході до моделей педагогічного процесу необхідність затушовується, тут царствує свобода. Однак майбутнім педагогам не потрібно розуміти гуманітарні моделі навчання як позбавлення від кайданів технологізації педагогічного процесу, як заперечення технологічного підходу до навчання, як дихотомічний вибір між технологізацією педагогічного процесу і його гуманітаризацією. Не потрібно сприймати гуманітаризацію педагогічного процесу в школі як розв’язання всіх бюрократичних і етичних проблем у педагогічному процесі, як ліквідацію негуманної педагогічної практики. Впровадження абсолютизованих гуманітарних моделей навчання у практику – це скоріше втікання від тяжкої рутинної повсякденної праці вчителя, видавання бажаного за дійсне, популізм в образі рожевих мрій. Це, наприклад, утопічна надія на те, що математику можна добре засвоїти не заучуючи правил, формул, теорем, таблиці множення, не маючи достатніх умінь і навичок різних перетворень. Звичайно, сутність того чи іншого математичного поняття чи твердження можна донести до учня на різних мовах, в тому числі й мовах гуманітарних наук. Однак для практичного їх використання потрібно знати й формули, і формулювання теорем, і запам’ятовувати ті чи інші алгоритми. Перебільшення ролі гуманітаризації педагогічного процесу може призвести до заперечення формування практичних умінь і навичок майбутнього вчителя. А як же тоді бути вчителю фізичної культури? Музики? Адже вони саме завдяки доведеним до автоматизму умінням і навичкам можуть щось показати учням, чомусь їх навчити.

Який же вихід із дилеми технологізація чи гуманітаризація педагогічного процесу можна запропонувати. Потрібно відмовитися від дихотомічного поділу гуманітаризації чи технологізації педагогічного процесу. Гуманітарне мислення педагога саме й покликане відкидати дихотомію при аналізі складних систем, зокрема педагогічного процесу, а сприймати суперечливі підходи, парадигми на основі принципу доповнювальності. Отже сучасна наука по суті в уособленні принципу доповнювальності покликана формувати не монологічне мислення, а якесь інше,

яке ґрунтується на основі діалогіки В.С.Біблера. Таке мислення, згідно з М.М.Бахтініним, є гуманітарним.

При описі такої складної реальності як педагогічний процес, виникає проблема доповнювальності. Зокрема в педагогічному процесі при науковому описі альтернативних понять: розум – інтуїція, свобода волі – детермінізм, думка – дія, роздуми – вибір при прийнятті рішення, індивідуальна свобода – суспільна думка, мораль – моральність, задуми вчителя – реальність, строге визначення поняття – його практичне вживання та ін. У загальному вигляді спосіб опису складних явищ, зокрема педагогічних, можливий на основі принципу доповнювальності, який можна сформулювати так: “У процесі пізнання для сприймання цілісності об’єкта необхідно застосовувати класи понять, які взаємно виключають і взаємно доповнюють один одного, які можуть використовуватися окремо у залежності від умов, але тільки разом вони вичерпують всю визначену інформацію” [18, 26-27]. Наведені та інші альтернативи в педагогічному процесі діалектично взаємодіють між собою. Співвідношення між ними не є постійним, а визначається багатьма чинниками, зокрема – ситуативністю.

Не можна, щоб у майбутніх педагогів – прихильників технологізації педагогічного процесу сформувалося враження, що гра в педагогічному процесі є легковажною розвагою і тому безцілним заняттям, що потрібно всі ресурси людини направити на корисні дії, на “серйозну” працю, адже сама така праця своєю необхідністю дає позитивні результати педагогічного процесу. Таким чином, у педагогічному процесі розмежовуються праця і гра відповідно до технологізації чи гуманітаризації педагогічного процесу. При такому розмежуванні робота – це те, що нав’язується у педагогічному процесі, а гра – це вільна діяльність, локомотив розвитку творчості. Тоді широко освічений учитель повинен бути демократичним і гармонійно розвиненим, а не технократом. Зрозуміло, що рутинна праця в педагогічному процесі заважає поривам творчості, злетам думки, повному вираженню емоцій. Тому педагоги все частіше застосовують нестандартні уроки та інші нетрадиційні форми навчання й виховання. Типів нетрадиційних уроків досить багато, найбільш поширені розглянуті в підручнику І.П.Підласого [17, 530]. Серед них уроки-змагання, уроки КВК, уроки-сумніви та ін.

Ще одним важливим методом навчання із задіянням мотиваційно-емоційно-вольової сфери людини є проблемне навчання. Саме в проблемній ситуації створюється віртуальна реальність, коли учні відчують повний спектр почуттів так само, як і ситуації реальні. А.В.Фурман [22] розглядає проблемність як провідну закономірність пізнавального процесу. У цій же праці він відзначає повноцінність функціонування процесу навчання в проблемній ситуації, суперечливість і

поліфункціональність проблемної ситуації, її пошукову спрямованість для вчителя і учнів у спільній діяльності, оптимізацію пізнавальної діяльності учнів. Створення проблемної ситуації на уроці не можна віднести до “технократичних” методів, скоріше це гуманітарні методи.

Перевага гуманітаризації у процесі навчання над його технологізацією створює умови для втрати реальностей технології, занижується значення праці людини у житті взагалі, що загрожує моральним правилам суспільства, може зникнути любов до праці, як одного з головних чинників моральності людини. Технологія у суспільстві інколи виступає як засіб обмеження творчості, як засіб маніпулювання суспільною свідомістю (піари виборів, технології маніпулювання суспільною свідомістю через засоби масової інформації). Все це спонукає до настороженого ставлення до технологізації педагогічного процесу, породжує думки про обмеження педагогічною технологією прав учнів, поля їхньої діяльності, про диктатуру необхідності в педагогічному процесі. Поділ праці в суспільстві звів багато видів діяльності людини до простих технологій, які можуть складатися з декількох операцій (конвеєрне виробництво). Однак, це далеко не всі технології. У наш час наука створила багато високих технологій, у яких має місце і творчість людини. Зокрема до таких технологій можна віднести сучасні інформаційні технології, комп’ютерні технології. У цих технологіях саме творчість користувача часто необхідна для успішного розв’язання проблеми.

Принцип доповнювальності реалізується у новітніх педагогічних технологіях, у яких “технічні” проблеми формування умінь і навичок невід’ємні від “гуманітарних” проблем творчого розвитку вільної особистості. У таких педагогічних технологіях технологізація і гуманітаризація педагогічного процесу не протиставляється одна одній, а взаємно і діалектично доповнюють одна одну. Принципи створення таких педагогічних технологій і основні типи педагогічних технологій описані у працях [14; 15; 17; 20; 22; 23].

У даній статті здійснена спроба висвітлити ідеї технологізації педагогічного процесу (у розумінні технології виробництва) і його гуманітаризації та оцінити вплив цих ідей на педагогічний процес при перевазі одного з них і нівелюванні другого, зокрема негативи такого впливу. Показано необхідність співіснування цих двох тенденцій у реальному педагогічному процесі на засадах діалектичної взаємодії, взаємного доповнювання, а не виключення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / Сост. С.Бочарова и В.Кожин. М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Сб. избр. тр. М.: Искусство, 1979. – 423 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. – М.: Прогресс, Гнозис, 1991. – 176 с.
5. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры; Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
6. Бирюков Б.Г., Геллер Е.С. Кибернетика в гуманитарных науках. – М.: Наука, 1973. – 383 с.
7. Бубер М. Два образа веры / Под ред. П.С.Гуревича и др. – М.: Республика, 1995. – 432 с.
8. Вартофский М. Модели: Репрезентация и научное понимание. – М.: Прогресс, 1988. – 509 с.
9. Гончаренко С.У., Кушнір В.А. Педагогічний процес з погляду “філософії XXI століття” // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2 – 7.
10. Гроф С. За пределами мозга. – М.: Центр «Соцветие», 1992. – 236 с.
11. Кушнір В.А. Гуманітарне мислення вчителя // Соціальна психологія. – 2004. – № 4(6). – С. 81 – 95.
12. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. – 584 с.
13. Нечеткие множества и теория возможностей. Последние достижения: Пер. с англ. / Под ред. Р.Р.Ягера. – М.: Радио и связь, 1986. – 408 с.
14. Освітні технології. Навч. метод. посіб. О.Н.Пехота, А.З.Кітченко, О.М.Любарська та ін. За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
15. Педагогічна технологія / І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокімов. – Харків: Основа, 1995. – 105 с.
16. Петюренко А.П. Гуманітарне мислення як необхідна складова професійної підготовки майбутнього вчителя фізики // Наукові записки. – Випуск № 60. – Серія: Педагогічні науки, – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2005. – Частина 2. – С. 309 – 313.
17. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы, Процесс обучения. – 576 с.
18. Познер А.Р. Дополнительность как метод научного исследования // Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. – М.: Наука, 1976. – С. 16 – 31.
19. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. – 248 с.
20. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
21. Сноу Ч. Две культуры. – М.: Мир, 1973. – 79 с.
22. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.
23. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Петюренко Анна Петрівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: гуманітарні проблеми навчання математики та інших природничих наук.

ВНЕСОК ІВАНА ФЕДОРОВА В РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ольга РАДУЛ

В статті висвітлюється життєвий шлях російського першодрукаря Івана Федорова та його вклад у розвиток навчальних посібників для українських шкіл.

Кінець XVI і XVII століття стали періодом розквіту української освіти, науки, культури. В цей же час і в Україні, і в Білорусії сильно розвинулося книгодрукування. Перша слов'янська друкарня була заснована Франциском Скориною із Полоцька на початку XVI ст. у Вільно, але потім майже на півстоліття книгодрукування тут припинилося. Відновили його московські першодрукарі росіянин Іван Федоров та білорус за походженням Петро Мстиславець. Про І. Федорова більшість дослідників писали як про друкаря релігійних книг (М. Возняк, С. Єфремов, І. Огієнко та ін.), деякі (Б. Митуров, Е. Днепров) – про його навчальні книги. Мета даної статті – дати цілісну картину життя Івана Федорова в Україні та проаналізувати його внесок у розвиток освіти.

Особливих відомостей про час народження та московський період життя Івана Федорова немає. Народився він близько 1610 р., можливо, в Калузі. Його ім'я стало відомим у 1553 р., коли московський цар Іван Васильович задумав організувати друкарню і шукав майстрів цієї справи. Такими виявилися дякон церкви Миколи Гостунського „Іван Федорів син, та клеветтє його Петро Тимофіїв син Мстиславець”, які навчалися цій справі у італійців [3, 72]. Іван Федоров разом зі своїм помічником Петром Мстиславцем надрукував у Москві перші точно датовані книги: „Апостол” (19 квітня 1563 р. – 1 березня 1564 р.) та два випуски „Часослова” (29 вересня та 29 жовтня 1565 р.). Через це став небезпечним конкурентом для московських книжників, що жили з переписування книг для церковного вжитку й побожного читання. Зазнавши переслідувань московських грамотіїв і збунтованої ними юрби, Федоров і Мстиславець змушені були тікати в Литву.

Прибувши до Вільни на початку 1566 року, Іван Федоров познайомився з гетьманом Великого Князівства Литовського й віленським каштеляном Григорієм Ходкевичем, охоронцем „руського” народу. Ходкевич, ласкаво прийнявши емігрантів, запропонував їм організувати друкарню в його родинному місті Заблудові, неподалік від Білостока.

На організацію друкарні пішов 1567 і половина 1568 року. Маючи бажання послужити церкві, Г. Ходкевич замовив друкарям церковні книги і 17 березня 1569 року із Заблудівської друкарні вийшло „Учительне євангеліє”. 1570 року виходить „Псалтир” із „Часословцем”, які надрукував уже сам Іван Федоров. Його помічник Петро Мстиславець знайшов собі захист у міщанській родині Заріцьких у Вільно й на їхні кошти заложив друкарню в домі братів Мамоничів. Як відомо, „Псалтир” і

„Часословець” використовувалися у школах як книги для читання. Хвороба Ходкевича та його відхід від громадських справ змусили Івана Федорова у 1572 р. покинути Заблудів і разом із сім'єю, взявши належне йому друкарське майно, а також частину надрукованих книг, перебраться до Львова.

Оселившись у Львові на Підзамчі, у 1572 – 1573 р. Федоров заклав першу друкарню на українській землі. Через рік, 1574 р., виходить перша друкована на українській землі книжка – „Апостол”, в кінці якої Іван Федоров розповідає про заложення друкарні в Москві та про захист, який дав йому Ходкевич, і про труднощі при організації друкарні у Львові: „...почав я налагоджувати це Богом вибране діло на користь, щоб поширювати богонатхненні догми, й обходив я багатьох багатих і благородних серед суспільства, просячи помочи від них і кланяючися їм, стаючи навколішки і обличчям припадаючи до землі, омивав їх ноги моїми сльозами, що лилися сердешно, й те робив я не раз, не два, а багато разів і велів я священникові в церкві голосно всім сказати. Не випросив я умиленними словами, не вимолвив многосльозним риданням, не виєднав ніякої ласки священничими чинами, а плакав я прегіркими сльозами, що не знайшов когось, хто зласкавився би і поміг би” [2, 336].

Не хотіли прийти на допомогу ні львівські українці, ні оселені тут греки, хоч друкарська справа могла б допомогти православ'ю. Допомогли йому лише освічений монах Мина та підміщанин львівський Семен Сідляр.

1574 рік є знаменною датою і для історії педагогіки. Цього року Іван Федоров надрукував „Азбуку” – перший буквар церковнослов'янською мовою, виданий в Україні. (Перша навчальна книга „Часословець” старослов'янською мовою була надрукована в друкарні Швайпольта Фіоля у Кракові 1491 р. За кордоном кирилицею був надрукований Тюбінгенський буквар (1561) та азбука у венеціанському молитовнику 1571 р.)

Львівський буквар 1574 року – невелика книжка форматом 15 x 10 см на 40 нумерованих листках (78 сторінок, не враховуючи 2 пустих). Титульної сторінки чи назви перед текстом буквар не має. Закінчується буквар післямовою Івана Федорова: „Сия еже писах вам, не от себе, но от божественных апостолов и богоносных святых отец учения, и преподобного отца нашего Иоанна Дамаскина, от грамматики, мало нечто ради скорого младенческого научения вмале съкратив сложих. А аще сии труды моя благоугодны будут ваши любви, примите ся с любовию...” [6, 185]. За післямовою зображені герб Львова та друкарська марка І. Федорова, під ними вихідні дані: „Выдруковано во Львове, року 1574”.

Від попередніх, південнослов'янських, букварів „Азбука” 1574 р. вирізнялася великою і досить

складно організованою навчальною частиною. На початку букваря вміщено три кирилівські азбуки: на першій сторінці алфавіт, на другій – він же в зворотньому порядку, і далі – 8 стовпчиками. Очевидно, таке розташування літер допомагало учням свідомо їх запам'ятовувати.

За азбуками подані дво- та трибуквенні склади, за якими слідує три статті граматичного характеру. В одній з них подаються зразки відмінювання різних дієслів в алфавітному порядку, по одному дієслову на кожен букву. Розділ „По прозодии, а еще дваши в единых лежащее, се есть повелительная и сказательная” складений зі слів, переважно дієслів, які розрізняються тільки наголосом. За цими статтями йде розділ „По орфографии”, в якому в алфавітному порядку розміщені різні слова, що використовувались, переважно, під титлами.

Навчальну частину завершує азбучний акровірш, де кожний рядок розпочинається з чергової літери алфавіту. З одного боку, акровірш давав можливість повторити послідовність букв азбуки, а з іншого – виступав першим зв'язним текстом для читання.

Крім усіх цих розділів, у навчальній частині є ще кирилівські цифри. Окремої статті вони не утворюють, але використані для нумерації (на полях) абзаців і розділів навчальної частини. В цілому навчальна частина займає більшість об'єму букваря – 47 сторінок.

Як можна бачити з цього переліку розділів, навчальна частина букваря побудована досить логічно. Розташовані на початку азбуки дають уявлення про букви, склади поступово привчають до вимовляння букв. Розділ „По прозодии” дає ясне розуміння про наголоси, „По орфографии” – про скорочення (титли). Акрівірш – приклад для зв'язного читання, який є начебто переходом від навчальної частини до текстової. Про цифри дає уявлення нумерація абзаців.

Друга частина букваря – частина для читання – має всього 19 текстів, з них шість біблійних. Із догматичних текстів є Нікейсько-Константинопольський символ віри. Вміщено 12 молитов, їх розташування в букварі більш-менш відповідає порядку молитов на початку богослужіння. Одна з них – „Молитва Манасія”, який кається у великому злочині: в тяжку годину він зрадив свій народ.

Львівський буквар 1574 р. зберігся лише в двох примірниках: один із них, повний і в гарному стані, знаходиться в бібліотеці коледжа Гарвардського університету (США); другий, повний, але сильно обрізаний при переплетенні був куплений Британським музеєм у 1982 році. Цей лондонський примірник у XVII столітті належав серу Джону Гебдону, який виконував доручення царя Московії Олексія Михайловича.

В Україні збереглися перевидання цього букваря, зроблені в друкарнях Києва, Львова, Чернігова, Унева, Почаєва. Львівською „Азбукою” Івана Федорова, крім

учителів братських шкіл, користувалися й мандрівні дяки.

Навесні 1574 року Іван Федоров з видрукуванням „Апостолом” побував у князя Острозького і той запросив його до себе на службу. Прожити з друкарства, як ремесла, тоді ще було нелегко, бо на друкарську справу треба було мати добрі кошти, не сподіваючись на швидкий прибуток. Не маючи засобів існування, Федоров прийняв пропозицію Острозького і з березня 1575 року став управителем Дерманського монастиря. З 1576 року разом із сім'єю переїхав до Острога.

Протягом року відбувалося упорядження друкарні, після чого приступили до друку Біблії. В цьому Федорову допомагали його син Іван та його учень Гринь Іванович із Заблудова. Друкарня містилася десь у передзамку поруч із академією, недалеко від церкви святого Миколая. Друкування Біблії просувалося повільно, тому що вченими Острога спочатку виправлялися тексти, порівнювалися з грецьким варіантом, перевірялися тексти, що мали друкуватися. Вийшла вона друком у серпні 1581 року. І це була слов'янська перша повна друківана Біблія. Розійшлася вона по всьому слов'янському світу.

Друкарі, щоб не лишатися без роботи, протягом 1580 – 1581 рр. видали Псалтир та Новий Завіт, а в 1578 р. вийшла ще одна „Азбука”.

На титульній сторінці „Азбуки” Іван Федоров розповідає про заснування Острозької школи, для потреб якої й була створена ця книга. Острозька „Азбука” має 56 аркушів і також, як і попередня, складається з двох частин – навчальної й текстової, яка призначалась для читання. Вона вміщує повний текст львівського видання букваря, грецький алфавіт і молитви грецькою і слов'янською мовами, тому що учні Острозької школи паралельно вивчали дві мови.

В текстову частину І. Федоров включив цікавий за своїм дидактичним змістом матеріал, який умовно називають „Повчання сину” – авторизований переклад притч Соломонових. У „Повчанні” мова йде про обов'язки батьків із виховання дітей, а також ставлення дітей до своїх батьків, про необхідність наслідування гарних учинків, інші моральні настанови.

Завершує острозьку „Азбуку” „Сказание, како состави святой Кирил Философ азбуку по языку словенскому и книги переведе от греческих на словенский язык” (інша назва – „О письменах”), автором якого був болгарський чорноризець Храбр. У цьому творі розповідається про етапи розвитку слов'янського письма, про те, як була створена нова азбука – кирилиця.

Острозька „Азбука” скромно й зі смаком оформлена. У ній багато заставок, оздоблених рослинним орнаментом, що водночас сприяло й естетичному вихованню учнів.

Для потреб острозьких школярів І. Федоровим був виданий ще один невеличкий буквар (всього 16

сторінок), у якому навчальна частина займає всього одну сторінку, а далі йде текстова частина, надрукована двома мовами – грецькою і слов'янською.

Аналіз букварів Івана Федорова показує, що вони були не лише навчальними книгами, а й методичними посібниками з початкового навчання, оскільки розташування в них матеріалу вказувало на організацію процесу навчання.

Після непорозуміння з князем Костянтином Острозьким 1582 р. Іван Федоров знову переїхав до Львова. Його друкарня була заставлена, боргів було на 1500 золотих. Він спробував завести нову друкарню, але в грудні 1583 р. помер. Поховали його при Василіанському монастирі святого Онуфрія у Львові. Друкарню Федорова викупив Гедеон Балабан при допомозі Львівського братства в 1585 – 1586 рр. Вона стала основою знаменитої друкарні цього братства. Саме в ній були надруковані 1591 року грецько-слов'янська граматика, створена учнями братської школи разом із першим ректором, греком Арсенієм Еласонським, педагогічний твір „Про виховання чад” (1607 р.) і протягом XVII століття

близько 35 слов'янських букварів. Таким чином, справа російського першодрукаря Івана Федорова продовжила життя, сприяючи поширенню освіти в українських, білоруських, руських землях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. / Сост Д.С.Бабишин, Б.Н. Митуров. – М.: Педагогика, 1985.
2. Возняк М.С. Історія української літератури: У 2 кн. – Кн. 1. – Львів: Світ, 1992.
3. Огієнко І.І. Історія українського друкарства. – К.: Либідь, 1994.
4. Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576 – 1636). – К.: Наукова думка, 1990.
5. Митуров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII вв. – К.: Радянська школа, 1968.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в./ Отв. ред. Э.Д.Днепров. – М.: Педагогика, 1989.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Радул Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія вітчизняної педагогіки.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Анжела РАЦУЛ

Стаття присвячена аналізу поняття „педагогічна технологія” в педагогічній літературі зарубіжних, російських та вітчизняних дослідників.

Із середини минулого сторіччя в педагогічній лексикон міцно увійшов термін „педагогічна технологія”. Розробка нових методів та засобів навчання, їх класифікація та систематизація привели до виникнення інноваційних педагогічних технологій. Однак у розумінні самого терміну „педагогічна технологія” ще й досі існують суперечності. Педагогічну технологію розглядають і як науку про найбільш раціональні шляхи навчання, і як систему принципів навчання, і як техніку реалізації навчання. Педагогічну технологію інколи ототожнюють з методиками. Тому ми вважаємо за доречне зробити невеликий аналіз існуючих трактовок терміна „педагогічна технологія”, маючи за мету виділити більш чітке його визначення.

Масове запровадження педагогічних технологій припадає на початок 60-х років. Як відомо, у зарубіжній літературі воно пов'язане з іменами М.Ераута, Р.Кауфмана, С.Ведемейера, Б.Блума та ін. У російській педагогіці технологічний підхід заснований В.Безпальком, М.Кларінім, Н.Шурковою, В.Сластьоніним та ін., в українській теорії та практиці – І.Підласим, А.Алексюком, А.Нісімчуком, О.Смолюком та ін.

Автори по-різному розглядають дану проблему, тому й вивчати її слід у відповідності до різних думок. Першу наукову педагогічну технологію розробив Ян Амос Коменський (1592-1670). Першочерговим

завданням реалізації ідеї такої технології Я.Коменський вважав створення механізму навчання, називаючи його „дидактичною машиною” [1]. „Для дидактичної машини, - писав він, - необхідно знайти: 1) твердо встановлені цілі; 2) засоби, пристосовані для досягнення цих цілей; 3) тверді правила щодо користування цими засобами, для того, щоб було неможливим не досягнути мети” [1].

Отже, зображений модуль „ціль засоби - правила їх використання -результат” складає ядро будь-якої технології.

Я.Коменський прагнув знайти загальний порядок навчання, при якому воно здійснювалося б за законами людської природи. В такому випадку навчання не потребувало б нічого, крім „умілого розподілення годин, предметів та методів” [1]. З часів Я.Коменського в педагогіці було здійснено багато спроб зробити навчання схожим на добре налагоджений механізм.

Протягом ХХ століття робилося чимало спроб „технологізувати” навчальний процес. До середини 50-х років ці спроби були зосереджені на використанні різноманітних технічних засобів навчання - комп'ютерів, радіо та інших. В енциклопедичному словнику пропонують наступне визначення технології: „...набір та послідовність операцій, здійснених за допомогою даної техніки у кожному даному визначеному процесі” [2].

Довгий час вважалося, що стосовно педагогіки термін „технологія” не „працює”, тому що характеризує процеси, що трапляються у

промислового виробництва. Але „технологізувати” можна будь-яку людську діяльність за умов повторюваності її елементів і масштабності здійснення, оскільки це забезпечує необхідні економічні умови для створення спеціального обладнання.

У зв'язку із цим термін „педагогічна технологія” правомірний та слушний.

Розглянемо розуміння на сутності педагогічної технології В.Сластьоніним. Однією із вирішальних умов успішного протікання педагогічного процесу він називає його конструювання, що включає в себе аналіз, діагностику, очікуваний прогноз і розробку проекту діяльності. Таким чином, В.Сластьонін виділяє наступні компоненти педагогічної технології: аналітична діяльність; прогностична і проєктивна творча розумова діяльність, аналіз, прогноз і проєкт - нерозривна тріада під час розв'язання будь-якої педагогічної діяльності [3].

Педагогічна технологія, за І.Волковим, - „це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання” [4].

Ф.Фрадкін виділяє педагогічні технології, як „системний, концептуальний, нормативний, об'єктований, інваріантний опис діяльності вчителя й учня, спрямований на досягнення освітніх завдань” [5].

Один з авторів досліджуваної проблеми В.Пітюков трактує поняття „педагогічна технологія” як наукове обґрунтування вибору операційного впливу педагога на дитину в контексті взаємодії його зі світом з метою формування у нього ставлення до цього світу, впливу, який гармонійно поєднує свободу особистісного прояву та соціокультурну норму [6].

З приведених визначень найбільш близьке до істини та його наукового обґрунтування дає Н.Щуркова. Варто підкреслити, що в цілому ряді своїх монографій, наукових статей російська дослідниця розкриває сутність поняття „педагогічна технологія”, її структуру, принципи й шляхи її впровадження в практичну педагогічну діяльність вихователя, вчителя, класного керівника.

В своїй монографії „Педагогическая технология” вона розкриває її як „суму та систему науково-обґрунтованих прийомів і методів педагогічного виховного впливу на людину або групу людей” [7].

За М.Кларінім педагогічна технологія - „напрямок у педагогіці, який ставить за мету підвищити ефективність освітнього процесу, гарантувати досягнення учнями запланованих результатів навчання; це дослідження з метою виявлення принципів і розробки шляхів оптимізації освітнього процесу за допомогою аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність шляхом конструювання й застосування прийомів та матеріалів, а також через оцінку застосованих методів” [8].

„Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний добір та компоновку форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів (схем, карт, діаграм).

Технологічними шляхами забезпечується можливість досягнення ефективного результату у засвоєнні учнями знань, умінь та навичок, розвиток їхніх особистісних якостей в одній або декількох суміжних галузях навчально-виховної роботи. Технологія є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу”. Таке визначення педагогічної технології пропонує Б.Лихачов [9].

В.Безпалько стверджує, що „педагогічна технологія це: змістовно-операційна діяльність щодо забезпечення педагогічного процесу; систематичне й послідовне втілення на практиці раніше спроектованого навчально-виховного процесу; сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для організації цілеспрямованого впливу на формування особистості із заданими якостями; діяльність, направлена на створення умов для формування рівня освіти особистості; раціонально організована діяльність щодо забезпечення досягнення цілей педагогічного процесу” [10].

Для порівняння поглядів на дану проблему ми запропонуємо визначення терміну зарубіжного дослідника С.Сподінга, який зазначає, що „у 1960-ому році під терміном „педагогічна технологія” приймали систему вказівок, які під час використання сучасних методів та засобів навчання повинні були забезпечувати навчання впродовж дуже короткого терміну при оптимальних затратах зусиль та засобів. В подальшому педагогічна технологія розглядалась як цілісний процес постановки цілей, постійного оновлення навчальних планів і програм, оцінювання педагогічних систем у цілому та постановки нових цілей, як тільки з'являлась нова інформація щодо ефективності системи” [11].

Отже, переглянувши вищезазначені визначення поняття „педагогічна технологія”, запропоновані російськими та зарубіжними дослідниками, ми можемо зробити їх невеликий аналіз.

Так, у першу чергу, звернемо нашу увагу на те, що слово „технологія” ніколи не визначає щось незалежне. Тобто, технологія не існує за межами (незалежно) від якогось процесу - того процесу, відображенням якого вона є.

Саме тому ми говоримо про педагогічну технологію не як про самостійний, незалежний предмет, а як про технологію навчального процесу. Технологія це така модель процесу, яка відображає ті суттєві риси (характеристики) реально існуючого процесу, сукупність яких є достатньою для його існування.

На наш погляд найбільш удалим визначенням педагогічної технології є визначення, запропоноване В.Беспалько, тому що він розкрив глибокий зміст технології в педагогіці: за допомогою педагогічної технології відбувається попереднє проєктування навчально-виховного процесу; педагогічна технологія пропонує проєкт навчально-виховного процесу, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності самого учня; в педагогічній технології

цілеспрямована освіта є центральною проблемою, яка розглядається у двох аспектах: перший - об'єктивний контроль якості засвоєння учнями навчального матеріалу, другий - розвиток особистості в цілому; принцип цілісності - розробка та практична реалізація педагогічної технології.

Таким чином, за В.Беспалько педагогічна технологія спрямована на формування особистості. Важливим є той факт, що автор не визнає технологічний підхід ідеальним і визначає його вразливі місця: орієнтація на навчання репродуктивного типу, нерозробленість мотивації навчальної діяльності, що пов'язано з великим недоліком педагогічної технології - ігноруванням особистості. Але ж педагогічна технологія дає дуже багато практики, тому має за собою майбутнє.

Педагогічна технологія немов переводить загальні теоретичні основи навчання в систему норм та вказівок, як необхідно проектувати педагогічні системи й впроваджувати на практиці ефективні дидактичні процеси в будь-яких умовах.

Необхідно погодитися з тим, що педагогічна технологія - це напрямок у педагогіці, який, за словами В.Беспалько, носить „прикладне, практичне продовження загальної дидактики та педагогіки в цілому” [10].

Б.Лихачов предметом педагогічної технології вважає конкретні педагогічні взаємодії вчителя та учнів у будь-якій діяльності, організовані на основі чіткої структуризації, систематизації, програмування, стандартизації засобів та прийомів навчання або виховання, із використанням комп'ютеризації та технічних засобів.

Поряд із вдалим визначенням педагогічної технології В.Беспалько хотілося б звернути увагу на не менш вдале тлумачення технології, яке отримало визнання ЮНЕСКО. Педагогічна технологія — це системний метод утворення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, яка має на меті оптимізацію форм освіти.

Хотілося б не залишити без уваги роботу, присвячену проблемі педагогічної технології, і наших вітчизняних дослідників таких, як А.Нісімчук, О.Падалка, І.Смолюк, І.Підласий та інших.

Отже, І.Підласий висунув положення про те, що головним у педагогічній технології є опис-проекування процесу формування особистості учня, який гарантує успіх незалежно від майстерності вчителя. Із такого судження випливає той факт, що за допомогою засобів оптимізації навчального матеріалу педагогічна технологія направлена на цілеспрямоване проектування процесу формування особистості учня і цей матеріал гарантує педагогічний успіх незалежно від рівня підготовки вчителя [12].

І.Смолюк вважає, що термін „педагогічна технологія” слід уживати стосовно загальних завдань планування й організації навчально-пізнавальної діяльності в школі. На його думку, педагогічна технологія є передбаченою моделлю системи дій

вчителя й учня, які необхідно виконати в ході оптимально організованого навчального процесу з метою одержання високого рівня знань [13].

У свою чергу А.Нісімчук, проаналізувавши наукові праці багатьох учених, дає наступне визначення поняття педагогічної технології. На його думку, педагогічна технологія - це систематичне й послідовне втілення в практику наперед спроектованого навчально-виховного процесу, який дозволяє розвивати професійно-технічні знання особистості учня [14].

Технологія - це педагогічна діяльність, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання та розвитку особистості і тому забезпечує й кінцеві результати, стверджують А.Нісімчук, О.Падалка та І.Смолюк.

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, яка включає творчість вчителя, робить досить організованим, керованим процесом із прогнозованим позитивним результатом.

Ми вважаємо, що питання стосовно педагогічної технології допомагають вчителям відповідати на одвічні питання: яка мета повинна бути досягнута і якою буде послідовність її реалізації? Як наслідок народжуються різноманітні способи вирішення педагогічних завдань та різноманітні педагогічні системи, в основі яких функціонує технологічний інваріант: мета - засоби - правила й послідовність їх використання - результат.

Нові завдання, які сьогодні постають перед сучасною школою, привели до того, що на даному етапі розвитку шкільної освітньої системи широке впровадження у практику отримали такі технології навчання, як технологія повного засвоєння, технологія кооперативного навчання, індивідуальна технологія навчання, технологія інтегрованого навчання та інші. На нашу думку впровадження нових педагогічних технологій суттєво змінило освітньо-розвиваючий процес, що сприяло рішенню багатьох проблем розвиваючого, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації, гуманізації, формуванню індивідуальної освітньої перспективи для учнів.

Отже, аналізуючи вищезазначені трактовки терміну „педагогічна технологія” ми можемо зробити такі висновки: по-перше, поняття педагогічної технології надзвичайно багатозначне; по-друге, серед великої кількості трактовок можемо виділити три ключових слова, які входять у визначення самі по собі або одночасно: засоби, методи та форми. На наш погляд, ці поняття й складають сутність (ядро) терміну „технологія”;

по-третє, в зазначених нами дослідженнях російських, зарубіжних та вітчизняних авторів вона (педагогічна технологія) розглядається і як інструментарій педагогічного процесу, і як техніка реалізації навчально-виховного процесу, і як модель, і як системний метод або сукупність засобів для досягнення педагогічних завдань, і як опис

педагогічного процесу, і як опис проекту процесу формування особистості.

Велика кількість різноголосих думок у термінології, багатогранність поняття, з погляду теорії, говорять про те, що вирішення даної проблеми залежить від майбутнього розвитку педагогічної науки.

Отже, спираючись на провідні ідеї, положення, цінності та ціннісні орієнтири, а також проаналізувавши вищезазначені визначення педагогічної технології, ми можемо вважати, що базовим є таке визначення: педагогічна технологія – це сукупність, система послідовних, взаємопов'язаних дій педагога, направлених на втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Під педагогічною технологією слід розуміти вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень не тільки педагогіки, а й інших наук. До педагогічної технології входять учасники процесу навчання, система теорій, ідей, засобів і методів організації навчальної діяльності, що забезпечують всі аспекти засвоєння знань і практичних умінь. Нова технологія навчання може виникнути з необхідності вдосконалити навчальний процес, тому кількість варіантів її практично невичерпна.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. - М., 1995. – 375 с.

2. УРЕС. – К., 1987. – С. 384.
3. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие. - М., 1997. – С. 56.
4. Волков И.П. Учим творчеству. – М., Педагогика, 1982. – 126 с.
5. Фрадкин Ф.А., Гаврилин А.В. Технология формирования личности в рефлексологической педагогике // История пед. технологии. - М., 1993. – С. 23-25.
6. Питюков В.Ю. Студенты и учителя о технологии педагогического взаимодействия // Педагогика. - 1993. - № 11 - 12.
7. Щуркова Н.В. Педагогическая технология как учебная дисциплина // Педагогика, 1993. - № 2. - С. 66 - 70.
8. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989. – С. 23.
9. Зубченко О. Сутність педагогічної технології в процесі викладання іноземних мов. // Рідна школа. - 2001. - № 7 - С. 25 - 27.
10. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989 – С. 89.
11. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия. - Педагогика. - 1991. - № 9. - С.123.
12. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. – Кн. 1: Общие основы. – М., 1999. – С. 203.
13. Смолюк І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. - Луцьк: Ред - вид. відділ „Вежа” Волинського держ. університету ім. Лесі Українки, 1999. – 294 с.
14. Нісімчук А.С. Педагогічна технологія: Підручник / А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, І.О.Смолюк – К., 2003. – 164 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анжела Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Коло наукових інтересів: розвиток педагогічних технологій навчання у другій половині ХХ століття (на прикладі вивчення іноземних мов).

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ – ФУНДАТОР СІМЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Анатолій Рацул

У статті подається теоретичний аналіз сімейного виховання і навчання у науково-педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.

Процеси перебудови, оновлення, які торкнулися всіх сфер життя в Україні, не могли не вплинути, не відбитися на системі освіти, навчанні й вихованні підростаючого покоління. В умовах демократизації суспільного життя відбувається значне підвищення соціального статусу освіти, визнання його пріоритетності, його високої життєвої цінності. Педагогічні новачі, в більшості своїй, сьогодні в Україні спрямовані на підвищення якості середньої та професійної освіти, яка б відповідала потребам сьогодення, сприяла входженню нашої держави у світовий економічний простір.

Такий підхід привів до того, що не завжди достатня увага приділяється питанням виховання підростаючого покоління, і передусім, навчання і виховання дітей у сім'ї, певною мірою це можна пояснити тим, що у радянський період перевага надавалась суспільному вихованню, яке здійснювалося широкою мережею державних дошкільних, шкільних та позашкільних закладів,

громадськими організаціями та об'єднаннями, насамперед комсомольською та піонерською організаціями. Все це сприяло послабленню виховної ролі сім'ї, зниженню педагогічної підготовки батьків, недостатньо інтенсивній розробці теоретичних проблем сімейного навчання та виховання з урахуванням історичного народного досвіду та історичного наукового доробку вчених-педагогів України з цих питань.

На сьогодні виникла гостра необхідність переосмислити, по-новому оцінити роль сімейного виховання і навчання в загальній системі освіти. Ця необхідність обґрунтована характерним для всіх країн зниженням віку початкового навчання дітей, більш раннім періодом розвитку їхніх творчих здібностей.

Також слід зазначити, що сьогодні, незважаючи на певні негативні процеси, які впливають на сім'ю, вона, як і раніше, залишається основним інститутом первинної соціалізації особистості. У громадському, правовому суспільстві сім'я – це окрема приватна сфера життя людини, в якій вона реалізує свої найважливіші права і свободи, інтереси якої

відповідно є пріоритетними для суспільства, такими ж, як державні й політичні. Таким чином, виховання дитини в сім'ї стає одним із природних прав, гарантованих державою не тільки економічними, юридичними засобами та формами, але й організаційно-методичним і науково-теоретичним забезпеченням. Однією з умов успішного вирішення завдань виховання і навчання дітей у сім'ї є конструктивне вивчення вітчизняного науково-педагогічного досвіду з цих питань.

Звернутися до сім'ї й сімейного виховання в історико-педагогічному аспекті змушує те, що виховання і навчання дітей у сім'ї у різні історичні періоди Української держави були дискусійними, знаходили відображення у науковому пошуці філософів, соціологів, психологів, юристів, педагогів. Так, 30-60-ті роки ХХ століття характеризувалися тим, що у вітчизняній педагогічній науці питання прав дитини, її виховання у сім'ї, школі розглядалися "через авторитарну, догматичну спрямованість, пряму репродукцію стилів життя, образів мислення в партійно-класових канонах мислення і дії"[1, 17].

У середині ХХ століття в Україні суспільно-державні форми виховання відігравали провідну роль: сім'я жила за законами соціалістичної країни. Колективні стосунки визначали устрій сім'ї й сімейного виховання. Соціально-політичні та економічні перетворення в країні активізували проблему розробки теорії і методики соціалізації дитини. Нові історичні умови розширили спектр питань, які стали об'єктом педагогічних досліджень: методологічні питання радянської педагогіки; актуальні питання дидактики, організація навчально-виховної роботи у школах-інтернатах та групах подовженого дня; педагогічна майстерність вчителя, методика викладання окремих дисциплін, сімейне виховання.

Новим, переконливим етапом у визначенні ролі сім'ї у вихованні дитини в Україні стала середина 60-х років ХХ століття.

У нових конкретно-історичних умовах В.О. Сухомлинський глибоко проаналізував діалектику педагогічного процесу. Особливе місце у педагогічній системі великого вченого посідають питання гармонізації виховних впливів, створення і наповнення новим змістом системи шкільно-сімейного виховання, єдність роботи школи, сім'ї і громадськості з розумового, трудового, морального, естетичного та фізичного виховання дітей. У своїх численних педагогічних працях, нарисах, оповіданнях учений-педагог звертався до проблем сімейного виховання, батьківської педагогіки, де закладаються основи особистості, формуються характер молодого людини, моральні почуття, поведінка, громадська зрілість. У різнобічній науковій творчості В.О. Сухомлинського проблема сімейного виховання була предметом постійного наукового пошуку та уваги, результатом чого стали праці, в яких розглядаються соціальні, психолого-педагогічні,

правові, морально-етичні та навчально-методичні аспекти проблеми сімейного виховання.

Його роботи "Серце віддаю дітям", "Народження громадянина", "Павлівська середня школа", "Духовний світ школяра", "Батьківська педагогіка" та інші отримали визнання світової науково-педагогічної і батьківської громадськості.

Теоретичні положення та науковий доробок ученого знайшли втілення в його практичній і організаторській діяльності з питань педагогічного батьківського всеобучу, у повсякденній роботі з батьками та вчителями у Павлівській школі, у вихованні своїх дітей. Ним розроблена ціла методика "шкільно-сімейного виховання", яку він постійно зі своїми колегами втілював у практику роботи школи, пропагував її серед громадськості, вчителів, батьків, науковців, у державних управлінських органах освіти. Усі праці пронизані ідеєю виховання патріота своєї Батьківщини, громадянина з великої літери.

У той історичний час, коли виховання дітей зводилося тільки до виховання у школі, В.О. Сухомлинський писав, що всі шкільні проблеми стоять і перед сім'єю, усі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, сягають своїм корінням у сім'ю.

Аналіз науково-педагогічної спадщини та його звернення до питань сімейного виховання на сторінках вітчизняних газет і журналів ("Радянська Україна", "Семья и школа", "Литературная газета", "Сільські вісті", "Правда", "Робітничая газета", "Правда України") дає змогу стверджувати, що концептуальні положення батьківської педагогіки, педагогічні погляди на питання виховання і навчання дітей у сім'ї містять не тільки завдання, що робити, а чітко визначають теоретичні й практичні засади реалізації цієї проблеми. В.О. Сухомлинський у своїх працях виділив декілька напрямків сімейного виховання: морально-етичні сторони, батьківський авторитет виховання дітей у неповній сім'ї. Він був надзвичайно високооціненою, мудрою людиною з широким світоглядом, постійно прагнув до філософсько-методологічної єдності різних педагогічних напрямків навчання і виховання учнів.

У своїх концептуальних положеннях відомий учений виходив із того, що успіху у вихованні дітей та молоді можна досягти тільки спільними зусиллями сім'ї, школи і громадськості: "шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховувати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без виховання дітей, без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства" [5, 13-14].

Слід зазначити, що творча думка педагога постійно розвивалася, збагачувалася, поглиблювалася, вибудовувалася цілісна концепція сімейного

виховання, окремі положення якої стали предметом вивчення провідних вчених України: Беха І.Д., Савченко О.Я., Сухомлинської О.В., Сметанського М.І., Ярмаченка М.Д. До педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського з питань виховання дітей у сім'ї звертаються у дисертаційних дослідженнях Сухорукова Г.В., Попова А.Я., Петрук Л.П., Петренко О.Б. В окремих публікаціях (Постовий Т.Ф., Шморгун В.Ф., Антонєць М.Я.) аналізується внесок ученого в загальний процес розвитку вітчизняної сімейної педагогіки, висвітлюється підхід до розв'язання проблеми шкільно-сімейного виховання.

У більшості наукових досліджень педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського дається теоретичний аналіз сімейної педагогіки, виявляються основні принципи родинного виховання, вплив його практичної діяльності на розвиток виховання в цілому.

На сьогодні різні грані науково-педагогічної, вчительської, публіцистичної і літературної діяльності В.О. Сухомлинського з позицій сімейної педагогіки ще не досить глибоко вивчені історико-педагогічною наукою.

На нашу думку, подальшого вивчення вимагають питання мети, завдань, змісту і структури сімейного виховання, його закономірності та детермінанти, питання методики і дидактики навчання та виховання дітей у сім'ї, теоретико-методологічні і методичні проблеми сімейного виховання і навчання в умовах сьогодення.

Мета нашого дослідження – обґрунтувати та довести, що В.О. Сухомлинський розглядав не окремі аспекти сімейної педагогіки, а теоретично обґрунтував і практично втілював у педагогічному процесі гуманістичні ідеї сімейного виховання.

Гуманізм – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. Такою цінністю для В.О. Сухомлинського були діти. Його слова, його праця “Серце віддаю дітям” – що ще більше може підтвердити положення, що педагогіка Сухомлинського – педагогіка гуманізму. Саме він в українській педагогіці вперше обґрунтовує неповторну педагогічну систему, яка базується на принципах гуманізму, визнання особистості дитини вищою цінністю процесу виховання і навчання у сім'ї, школі, суспільстві; видатний педагог на практиці довів, що досягти мети і розв'язати завдання виховання дітей, виховати громадянина, патріота своєї Батьківщини можливо за умови творчої діяльності та колективної дії педагогів–однодумців, учнів та їх батьків. У конкретних історико-ідеологічних умовах, коли провідне місце у вихованні відводилося школі, громадським організаціям, педагог стверджує: “подальший розвиток суспільного виховання не може відбуватися без більш активної і безпосередньої участі сім'ї, батьків. Мова йде не про епізодичну допомогу школі з боку сім'ї, а про комплекс спільних цілеспрямованих дій школи і сім'ї на особистість, про те, щоб виховання дітей було важливим громадським обов'язком сім'ї, виконанням їх обов'язку перед суспільством.”

Вибудовуючи гуманістичну систему сімейного виховання В.О. Сухомлинського, ми також виходимо з позиції соціокультурного підходу, з необхідності врахування конкретно-історичного періоду у розвитку нашої країни, реального впливу на педагогічний процес нормативно-законодавчої бази партійних та державних органів, органів управління, а також із стану справ в освіті України, умов та мети навчання і виховання дітей у сім'ї, школі, позашкільній системі навчання та виховання. Це дає змогу стверджувати, що В.О. Сухомлинським побудована цілісна гуманістична система сімейного виховання. По-перше, соціальна педагогіка, її підходи до соціалізації дитини, вчення про педагогічний процес, єдність навчання, виховання та розвитку на основі цілісності й спільності, пріоритетності загальнолюдського над національним в змісті, напрямках і формах виховання: “У стінах школи не повинно бути учня, який був би лише вихованцем, котрого хтось вів би за руку. Якою б маленькою не була дитина, вона повинна когось підтримувати, про когось піклуватися, чинити долю переживати”.

По-друге, методологічними засадами дослідження В.О. Сухомлинським питань сімейного виховання є: єдність виховання дітей у сім'ї та школі; сім'я – першооснова соціалізації дитини; автономність сімейного виховання у системі форм навчальної та виховної діяльності, формування вільної особистості.

По-третє, проаналізована і обґрунтована система принципів сімейного виховання.

По-четверте, чітко визначені мета, завдання, методи, засоби та прийоми виховання і навчання сімейної педагогіки.

По-п'яте, велику увагу приділяє В.О. Сухомлинський питанням дошкільного навчання і виховання, наступності, системності дошкільної і шкільної освіти. Визначені основні дидактичні засади дошкільного навчання і виховання.

По-шосте, розкрито зміст і основні напрями реалізації сімейного виховання та навчання.

В.О. Сухомлинський розглядав соціальні умови, мету і принципи сімейної педагогіки, науково обґрунтував зміст і методи, засоби і прийоми ефективного виховання дітей. Він перший у вітчизняній науці гостро ставить непрості питання, які стосувалися оцінки стану сім'ї, її майбутнього, ролі і місця сім'ї у суспільному вихованні, народних традицій сімейної педагогіки і необхідності їх збереження, соціальних і морально-психологічних аспектів материнства і батьківства, організації системи педагогічної освіти батьків, цінностей сім'ї.

Саме В.О. Сухомлинський не протиставляв сімейне виховання шкільному, а виступав за єдність у роботі. Він розглядав сім'ю як необхідний інститут первинної соціалізації дитини, що буде сприяти становленню громадянського суспільства, яке гарантує соціальні права батьків і дітей, здійснює охорону материнства, забезпечує умови повноцінного сімейного виховання. В.О. Сухомлин-

ський перший у педагогіці обґрунтував питання цінностей сім'ї на їх основі – виховання дітей у сім'ї.

Мету і завдання сімейного виховання вчений поєднує не тільки із загальними завданнями побудови соціалістичного суспільства, але виводить їх, виходячи з природи дитини, яка спонтанно передбачає цілісний, всебічний, гармонійний її розвиток.

Визначаючи мету, зміст і методи сімейного виховання та навчання В.О. Сухомлинський виходив із того, що виховання дітей у сім'ї відповідає:

- природі дитини;
- єдиним педагогічним вимогам у сім'ї,
- відповідній психолого-педагогічній підготовці батьків;
- єдності вимог сім'ї, школи, громадськості;
- повазі до особистості дитини у поєднанні з психолого-педагогічним обґрунтуванням вимогливості;
- вихованню у колективі;
- педагогічному стимулюванню саморозвитку дитини;
- вихованню красою;
- врахуванню вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Розглядаючи сім'ю, як першооснову соціалізації особистості, В.О. Сухомлинський визначав мету виховання в сім'ї як “цілісний і гармонійний розвиток особистості творення нової людини, адже в сім'ї шліфуються найтонші грані людини – громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості” [3, 22].

Відповідно до цього зміст сімейного виховання передбачає розвиток у дитини фізичних сил, сенсорних і розумових здібностей, моральних і суспільних, громадянських і політичних переконань. Враховуючи природу дитини, В.О. Сухомлинський науково обґрунтував використання наступних методів, засобів і прийомів виховання: бесіда, переконання, приклад дорослих, заохочення, покарання, дитячі ігри. Розроблена великим ученим-педагогом програма навчання і виховання дітей у дошкільній групі, сприяла розвитку методики дошкільного навчання дітей у сім'ї.

Таким чином, ми переконані, що В.О.Сухомлинський “ще в 60-ті роки не тільки відкрив нову сторінку в розвитку вітчизняної педагогіки, а й зробив значний внесок у розв'язання проблеми шкільно-сімейного виховання” [2, 111], створив у середині ХХ століття цілісну гуманістичну систему сімейного виховання та навчання.

В.О.Сухомлинський збагатив педагогіку новими формами і способами організації родинного і шкільно-сімейного виховання учнів. В.О.Сухомлинський був справжнім знавцем і дослідником психології людини, він глибоко розумів душу дитини, її переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знав психологію взаємин батьків і дітей. Він вважав, що Батьківщина

починається із сім'ї, що найважливіші якості і риси громадянина-патріота зароджується в сімейному вихованні; сім'я – це найменша клітинка нашого суспільства, в якій, як у фокусі, відображається все життя країни і тим сильніший вплив здійснює сім'я на особистість дитини, чим активнішу життєву позицію займають батьки в суспільстві, чим вищі їхні моральні достоїнства і культурний рівень. Отже виховання громадянського обов'язку – один з найважливіших аспектів сімейної педагогіки. Радість творення суспільних благ, примноження людського багатства, служіння народу, Батьківщині – основний шлях формування громадянської зрілості і обов'язку. В.О.Сухомлинський вважав, що необхідно ввести в зміст школи мінімум педагогічних знань, зокрема в галузі батьківської педагогіки, виховувати майбутніх батьків, морально готувати їх до великої відповідальності, до батьківської місії.

Аналіз педагогічного доробку В.О.Сухомлинського в галузі сімейного виховання в ХХ столітті дає змогу стверджувати, що його ідеї на сьогодні є досить актуальними, мають велике теоретичне, історико-культурне і практичне значення для розв'язання сучасних проблем сімейної педагогіки. В.О.Сухомлинський – фундатор наукової галузі – сімейної педагогіки, яка сьогодні досить інтенсивно розвивається, є новим навчальним предметом у педагогічних навчальних закладах, становлення якої, як самостійної галузі наукового знання, почалося порівняно недавно, і без перебільшення можна сказати, що науково-педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, його практична діяльність і діяльність його учнів – основа сімейної педагогіки і домашнього виховання, що й може бути окремим предметом наукового дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Петренко О.Б. Виховання любові до матері у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. – К., 1999. – 192с.
2. Петрук Л.П. Виховання школярів засобами народної педагогіки у творчій спадщині В.О. Сухомлинського. – Рівне, 1994. – 151 с.
3. Попова А.Я. Родительская педагогика В.А.Сухомлинского (1918-1970). – Казань, 1988. – 223 с.
4. Рацул А.Б. Особливості організації родинного виховання. – Кіровоград, 2002. – 82 с.
5. Родинна педагогіка: Навчально-метод. посібник / А.А.Марушкевич та ін.. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216с.
6. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К., 1978. – 263 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1. К.: Рад. школа, 1976. – 650 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4. К.: Рад. школа, 1976. – 638 с.
9. Сухорукова Г.В. Подготовка детей к школе как педагогическая проблема в теории и практике В.А.Сухомлинского. – К., 1987. – 220 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анастасія Борисівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського: родинне, моральне, трудове виховання; сімейне виховання; педагогіка вищої школи.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олександр РАЦУЛ

У статті висвітлюються історико-педагогічні проблеми формування громадянськості у студентів вищих навчальних закладів України у другій половині XIX – початку XX століття у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Як показав аналіз історико-педагогічних джерел другої половини XIX – початку XX століття, значні перетворення в суспільстві внаслідок численних реформ у соціально-економічній сфері в цей період активізували розвиток інтелектуальних та духовних сил прогресивно налаштованої громадськості у всіх галузях, в тому числі й у освітній. Підтвердженням цього стану суспільства можуть бути наступні думки К. Тімірязєва: “Хто буде стверджувати, що не пробудилося наше суспільство до нової кипучої діяльності, може Д. Менделєєв, К. Цюлковський прожили б свій вік учителями в Сімферополі та Ярославлі, ... О. Бекетов – ескадронним командиром, а сапер І. Сеченов рив би окопи за всіма правилами мистецтва” [1; 5]. Потреба держави у спеціалістах різних галузей поступово привела до прогресивної на той час реформи вищої школи, наслідком якої була, згідно зі Статутом від 18 червня 1868 року, певна автономія, що надавалась університетам (наприклад, право вибору вченою радою університету ректора та проректора на чотири роки, обрання професорів за конкурсом, збільшення кафедр, а внаслідок цього – значне розширення складу викладачів). У цей час університети сприймалися як осередки культури, як своєрідні центри, що „...випромінюють промені освіти в сучасні й майбутні покоління молоді”. Підкреслюючи вагомість університетів у другій половині XIX століття, в яких концентрувалась у ті часи наукова, педагогічна, виховна та просвітницька діяльність кращих представників вітчизняної інтелігенції, відомий учений зі світовим визнанням К. Тімірязєв акцентував увагу на тому, що “вони... були показниками руху науки в державі, центрами, до яких притягувалися нові свіжі сили і за допомогою яких наука приходила в дійсне зіткнення з суспільством” [2; 19].

Саме тому в досліджуваній період однією з елітарних груп української інтелігенції стали викладачі університетів, які традиційно поєднували в одній особі викладацькі, наукові та виховні функції. Варто зауважити, що професура Харківського та Київського університетів виховала в досліджуваній період цілі покоління талановитих учених, відомих педагогів та громадських діячів, які своїми науковими відкриттями значною мірою сприяли розвитку вітчизняної науки, створили свої наукові й науково-педагогічні школи, пропагували здобутки національної культури тощо. У цій площині, насамперед, слід назвати таких видатних учених, як Д.Багалій, П.Гулак-Артемівський, Г.Квітка-Основ'яненко, І.Кронеберг, М.Лавровський,

М.Костомаров, А.Метлинський, Т.Осиповський, О.Потебня, І.Ризький, І.Срезневський, М.Сумцов, І.Тимківський, Г.Успенський. Д.Яворницький (Харківський університет і Харківський педагогічний інститут); В.Антонович, М.Драгоманов, М.Довнар-Запольський, М.Зібер, О.Кістяківський, А.Лобода, М.Старицький та багато інших (Київський університет). Усіх їх об'єднувала науково-викладацька й громадська діяльність, настільки плідна й змістовна, що збагачувала вітчизняну науку, досить активно розвивала сферу гуманістичних знань, збільшувала кількість висококваліфікованих спеціалістів різних профілів та громадських діячів. Варто сказати, що формуванню зі студентської молоді справжніх громадян України викладачі університетів надавали не меншого значення.

Напрями впливу викладачів вищої школи, зокрема професорів університету, на формування громадянськості у студентів були різними. Варто зауважити, насамперед, що досить вагомим у цій площині, з огляду на його результативність, були постійні пошуки професорсько-викладацьким складом тих методів, засобів, способів і форм співпраці зі студентами, які, з одного боку, сприяли активізації їхньої навчальної діяльності, підвищували рівень фахової підготовки, з іншого – впливали на формування наукового світогляду студентів, сприяли усвідомленню необхідності виконання свого громадянського обов'язку. Насамкінець, досягнення вчених-викладачів у цій діяльності певною мірою вирішували теоретичні проблеми педагогіки вищої школи.

Як відомо з історико-педагогічних та архівних джерел, основними формами навчально-виховного процесу у вітчизняних університетах досліджуваного періоду були “лекції”, “практичні заняття”, “репетиції”, “співбесіди”, диспути, діалоги, екскурсії, як загальноосвітні, так і спеціальні, письмові наукові роботи з різних предметів університетського циклу, в тому числі й курсові роботи та “дисертації” (відповідно до педагогічної лексики досліджуваного періоду – назва дипломної роботи) [3; 4; 5; 6; 7; 8].

Аналіз численних публікацій та архівних джерел [9; 10; 11; 12; 13; 14] переконав у тому, що найбільш відомі своїми прогресивними поглядами викладачі вищих навчальних закладів досліджуваного періоду активно шукали тих форм передачі знань, які б сприяли підвищенню пізнавального інтересу у студентів та усвідомленого ставлення їх до знань. Документи, що відбивали організацію навчального процесу в університетах, дозволили з'ясувати, що найбільш традиційною формою університетського викладання була лекція. Проте вивчення звітів факультетів, методичних матеріалів дає матеріал для висновку, що в другій половині XIX-го століття у

вимогах до лекції відбулися вагомі зміни. Кращі професори університетів наголошували на тому, що лекція повинна будуватись таким чином, щоб розвивати критичне мислення у студентів, сприяти виробленню їхніх самостійних поглядів, власних позицій, стійких переконань. Так, наприклад, кращий випускник Санкт-Петербурзької Академії наук, улюблений студент відомого на той час академіка М.Гур'єва, який дав йому найкращу атестацію й рекомендацію до викладання в Харківському університеті, професор цього університету М.Архангельський, згадуючи своїх викладачів і власні студентські роки, писав, що навіть упродовж лекції студенти повинні були не лише слухати й занотовувати, а й працювати розумом самостійно. Він закликав професорів збуджувати під час лекції розумову діяльність студентів, бо лише вона результативно розвиває розумові здібності й сприяє формуванню світогляду. Інакше, зауважував він, "...розум, хоч і наповнений гарними міркуваннями, але без вправлення власних сил буває необґрунтований, слабкий, зручосильний на будь-який бік: це відлуння чужого розуму..., мало живити юний розум..., слід... зміцнювати його" [8; 293].

Аналіз звітів професорів Харківського університету (М.Архангельського, П.Гулака-Артемівського, М.Протопопова, О.Потебні та інших) дозволив узагальнити мету, яку ставили перед собою вчені-викладачі, урізноманітнюючи лекції різними елементами діалогу зі студентами, прагнучи до більш емоційного викладу навчального матеріалу тощо. Насамперед, "збуджувати любомудрість", активізувати "заглиблення до розумових досліджень", практикувати "духовну гімнастику розуму" шляхом постановки запитань, провокуючи їх до сумнівів, заперечень, розвивати здатність до "вправлення власних сил" у розумовій діяльності тощо [8; 290, 4; 15]. Як бачимо, таким чином вони прагнули розвинути самостійність думки, викликати бажання до власних пошуків на навчальному поприщі, до нових висновків тощо. Все це, на наш погляд, значною мірою сприяло формуванню критичного мислення та здатності до самостійного оволодіння знаннями, розвивало бажання до самоосвіти й самовиховання, що також сприяло формуванню громадянської позиції. Відгуки про такі лекції залишились і в мемуарній літературі.

Цікавим, на наш погляд, моментом у площині досліджуваної проблеми були й вимоги університетів у цей час до відвідування студентами лекцій. Насамперед, варто зауважити, що Статут 1863-го року не нав'язував жорстких вимог університетам щодо відвідування студентами лекцій, даючи змогу радам університетів вирішувати це питання автономно. Аналіз правил для студентів різних університетів дозволив з'ясувати, що в кожному з них сформувались положення, які не декларували однозначно конкретних вимог, а певною мірою давали студентам вибір. Так, наприклад, рада Київського університету св. Володимира вважала зразкове

відвідування лекцій "обов'язком кожного студента". Проте правила для студентів не передбачали якихось покарань чи відрахувань з вузу за недостатнє дотримання вказаної вимоги, але при цьому заохочували свідоме ставлення студентів до відвідування лекцій. У п. 34 правил університету повідомлялось: "При звільненні від оплати за навчання, при призначенні допомоги та стипендій, а також при присвоєнні вчених звань та ступенів викладачі зобов'язані брати до уваги зразкове відвідування лекцій студентами" [15].

Аналіз правил для студентів Харківського університету переконав, що в цьому вузі на той час був більш демократичний характер освіти, оскільки при обговоренні питання про введення до правил університету пункту про обов'язкове відвідування лекцій студентами "...більшість членів ради, після уважного і всебічного його обговорення, визнала такий пункт невідповідним призначенню університету і як цілком незручним на практиці усілякі примусові заходи щодо відвідування студентами лекцій" [16, 904-925]. Як на наш погляд, такий підхід рад університетів до вирішення вказаного питання багато в чому сприяв розвитку самосвідомості студентів, яка також є одним із вагомих складників почуття громадянськості.

Як переконав аналіз циркулярів Міністерства Народної Освіти, питання залучення студентів до самостійної роботи з метою розвитку їхніх пізнавальних інтересів та формування самосвідомості вирішувались достатньо глибоко. Незважаючи на те, що в досліджуваний період у ході лекцій стали вже традиційними використання "елементів бесіди", "діалогів", "коротких диспутів", "ставлення запитань" тощо, в одному з циркулярів Міністерства Народної Освіти відмічалось, що "...звичайне академічне викладання" в університетах у формі лекцій є недостатнім "для залучення студентів до серйозних наукових робіт і занять". Циркуляр, схвалюючи самостійне й активне вирішення університетами вказаного питання, наголошував на необхідності координації такої роботи в державному масштабі. Насамперед, пропонувалось обговорити "...питання про те, що зроблено у нас для залучення до таких занять студентів під керівництвом професорів, що може бути зроблено на кожному факультеті та як на це питання можуть відповідати задовільно самі університети" [17, 184-268].

Проаналізовані документи Міністерства Народної Освіти та матеріали педагогічної журналістики вказаного періоду дали змогу дійти висновку, що вказані рекомендації були виконані й реалізовані: ради університетів обговорювали питання підвищення пізнавальної активності студентів шляхом залучення їх до самостійної роботи, вдосконалення форм проведення практичних занять тощо. "Журнал Міністерства Народної Освіти" в середині 60-х років відкрив спеціальну рубрику під заголовком: "Відомості про діяльність і стан наших університетів", де регулярно публікувались напрями

вирішення вітчизняними університетами вказаних вище питань. Тобто, як бачимо, в досліджуваній період значно активізувалась діяльність університетів стосовно формування майбутнього спеціаліста як свідомої, активної особистості.

Аналіз вказаних вище матеріалів дозволив зробити висновок, що всі форми практичних занять мали на меті передусім формування самостійної, компетентної особистості з почуттям обов'язку, відповідальності, здатності до власних суджень. Наведемо приклади. Студенти історико-філологічного факультету Харківського університету згідно з майбутнім фахом постійно тренувались у перекладах з грецької та латинської мов, займались коментованим читанням творів найбільш відомих філософів античності. Практикувалась також взаємна перевірка виконання студентами домашніх завдань. Як на наш погляд, цікавими були завдання на практичних заняттях з історії, де студенти порівнювали факти та висновки з тих відомостей, які вони одержували на лекціях, з тлумаченням їх у різних "керівництвах", відокремлювали відмінності між ними, робили самостійно висновки щодо об'єктивності чи помилковості викладеного матеріалу. Це також потребувало серйозної роботи з додатковою літературою й сприяло виробленню власного погляду на історичні факти, події, закономірності.

Аналіз методичних керівництв Київського університету св. Володимира щодо організації практичних занять студентів дозволив зробити висновок, що професори університету у їх розробці також спирались на необхідність вироблення у студентів критичного мислення. Особлива увага в цьому плані спрямовувалась на цикли гуманітарних наук. Так, наприклад, професор Київського університету св. Володимира В. Шульгін у своїх розробках практичних завдань з історії успішно використовував кращі здобутки в цій галузі відомих європейських університетів. Зокрема, звертаючись до досвіду вивчення історії німецькою вищою школою, В. Шульгін запропонував використовувати у вітчизняному університеті такі прийоми на практичних заняттях: самостійне вивчення студентами різних першоджерел до однієї й тієї ж теми та коментування ними суперечностей, що зустрічаються при тлумаченні теми, "критичні вправи", тобто критичний аналіз кожного джерела, складання кожним студентом власних зауважень із визначенням ступеня достовірності конкретної інформації тощо [18, 21-24].

З огляду на досліджувану проблему, заслугове на увагу й така форма практичних занять, як семінари, що були введені до вищих навчальних закладів згідно з циркуляром Міністерства Народної Освіти в кінці 60-х років XIX століття для залучення студентів "до серйозних занять під керівництвом викладачів". Як свідчать історико-педагогічні джерела, виконуючи вказане розпорядження, ради таких університетів як Київський св. Володимира, Московський, Санкт-

Петербурзький, Харківський у розробці тематики семінарських занять надавали перевагу гуманітарним дисциплінам [19; 20; 21; 22]. Аналіз тематики гуманітарних дисциплін дозволив з'ясувати, що метою цих занять було виконання окремими студентами творчих робіт, погоджених з керівником; переклад античних та середньовічних літописів; детальне "домашнє вивчення грецьких та римських авторів" та аналіз їх творів (головним чином використовувались трагедії, комедії, діалоги чи просто промови античних громадських діячів тощо). Особливістю вказаної форми роботи була вимога до кожного студента в процесі обговорення висловити свій погляд у таких ракурсах: виявити невідомий раніше факт і самостійно його обґрунтувати; спростувати погляди автора стосовно конкретної проблеми, події тощо, або ж виявити з ним солідарність. Варто наголосити, що найбільш цінним у таких семінарах було не просто ознайомлення студентів із фактичним матеріалом, виявлення цікавих проблем, але й формування в них здатності до самостійного критичного мислення й самостійних висновків, що знову ж таки сприяло формуванню громадянськості [23]. Гуманітарні цикли включали в себе й такі завдання, як "ознайомлення з першоджерелами історичних розділів і питань", читання й аналіз "пам'яток літератури", "давніх пам'яток російської мови і зразків говорів сучасної народної мови", "коментуванні давньоруських літописів", перекладі й тлумаченні уривків із творів відомих античних і середньовічних авторів (наприклад, Платона, Арістотеля, римських елегіків, Декарта, Гоббса та інших). Як нам здається, такі форми роботи давали молодим людям необхідний мінімум знань про рідну історію, культуру, літературу; знайомили з особистою участю їхніх предків у громадських та державних справах і, таким чином, розширювали їх здатність раціонально і критично сприймати світ.

У цьому плані, на наш погляд, є цікавими і повчальними матеріали практичних занять з вітчизняної історії Київського університету, які дозволяють ознайомитись із методичними напрацюваннями професорів університету, в тому числі й з огляду на нашу проблему дослідження. Аналіз тематики практичних занять свідчить про детальний вибір документальних джерел, до яких входили літописи, "Руська правда", Статутні грамоти окремих земель, історичні твори, статті, монографії, що свідчило про зацікавленість професорів у вивченні студентами питань рідної історії. Була вироблена й певна послідовність у ході практичного заняття: читання студентом тексту першоджерела, його тлумачення, яке передавало власну думку студента про сутність тексту, відповідь студента на запитання професора з його власним коментарем прочитаного уривку, насамкінець, коментар самого професора про прочитане. Зміни в заздалегідь розробленому плані вивчення першоджерела могли зумовлюватись слабкістю знань студента,

нерозумінням ним тексту чи просто його непідготовленістю до занять. Тоді професор залучав до коментарів уривку, що досліджувався, інших студентів. Про вагомість таких практичних занять для формування науково-дослідницьких умінь студентів, вироблення в них здатності до міркувань, зіставлень, власних висновків, порівняння їх із висновками інших, що є основою свідомо мислячої особистості, говорить і той факт, що такі практичні заняття вели лише професори університету. Доценти ж мали на це право лише в тому випадку, коли документальне джерело, винесене на вивчення на конкретне заняття, було предметом спеціального дослідження даного доцента [3, 282].

У руслі проблеми, що досліджується, варто також підкреслити увагу викладацького складу вищої школи до індивідуальної роботи зі студентами. Певною мірою ознайомлення викладачів із кожним студентом забезпечувалися такими формами індивідуальної роботи, як “репетиції” й “співбесіди”. Специфіка “репетицій” полягала в тому, що вони велись щотижня, входили до розкладу занять, передбачали діалог викладача зі студентом. Крім того, їм передувала детальна самостійна підготовка студента, записи найбільш важливих питань до тем навчальних лекцій та літератури для їх опрацювання. Отже, з одного боку, “репетиції” стимулювали самостійну роботу, з іншого – давали студентам змогу вияснити незрозумілі питання.

Що стосується “співбесід”, то, як свідчать дослідники з питань розвитку Харківського університету [8, 296], вони планувались як форма самостійної роботи студентів, що привчатиме їх до “вільного викладення думки”. Вони проводилися один раз або двічі на місяць, передбачали також індивідуальне спілкування викладачів зі студентами впродовж 2-4-х годин. У процесі такого спілкування професор міг ознайомитись з інтересами, інтелектом, світоглядними позиціями студента, вияснити його обізнаність з новинками як науково-педагогічної, так і загальнонаукової, суспільствознавчої та художньої літератури. Впродовж співбесіди студент міг прочитати заздалегідь підготовлений реферат, рецензію, дати аногацію якоїсь книги чи конкретного розділу з неї, продемонструвати своє вміння самостійного аналізу, захисту власного погляду тощо. Про демократичність наведеного різноаспектного діалогу студента й викладача впродовж “співбесіди” свідчить той факт, що студент у цей час міг зробити зауваження чи побажання щодо існуючої в університеті організації навчальної праці. Разом із тим, для професора вищої школи така форма спілкування з кожним окремо студентом створювала умови для кореляції поведінки, формування його ідеалів, переконань, у тому числі й для формування громадянськості.

Крім того, як свідчить аналіз численних матеріалів історико-філологічного факультету Харківського університету [4; 5; 6; 7], індивідуальний підхід до кожного диктувався не лише метою більш якісної

підготовки студентів, але й прагненням наукової спеціалізації кожного, що вимагало, насамперед, вивчення особливостей кожної молоді людини, її особистого потенціалу й визначення для неї конкретних напрямів спеціалізації. Дуже чітко й конкретно про вказану мету, накреслену вченою радою факультету, висловився професор Х. Роммель: “...набувши загальних знань у будь-якій науці, студент повинен зайнятися спеціально однією, оскільки не кількістю, а якістю визначається справжня й досконала освіта, вища заслуга якої полягає в тому, що вона навчає пізнавати внутрішню силу самого знання як істини і виражати останню наочно і належним чином” [6; 159; 8; 287].

Як показав аналіз звітів Харківського університету другої половини XIX - початку XX століття, з огляду на досліджувану проблему, тут надавали великого значення вирішенню проблеми викладання рідною мовою. Відомо, що вже при відкритті Харківського університету його перший ректор, професор І.Ризький наголошував на прямо пропорційній залежності між якістю знань студентів та мовою викладання, акцентуючи увагу на необхідності підготовки власних кадрів вищої школи, які б змогли замінити викладання латиною на рідну мову. Правда, використання української мови у викладанні було мінімальним, проте велику роботу на практичних заняттях із формування почуття причетності до національної культури проводили професори О.Кирпичников, О.Потебня, І.Срезневський, М.Сумцов та інші. У пошуковій діяльності студентів на практичних заняттях вони спрямовували їхню зацікавленість на розуміння й вивчення рідної мови, історії народу, його культури тощо. Використовуючи при цьому діалогічні методи навчання, заохочуючи студентів до вільного висловлення думок, розвиваючи їх критичну свідомість, професори поступово формували в них повагу до рідної мови. Це привело до того, що студенти у побутовому спілкуванні нерідко користувались української та російською мовами.

Отже, проведене дослідження свідчить, що формування громадянської свідомості у студентів вищих навчальних закладів, зокрема, університетів, здійснювалось і в процесі практичних занять. Вказані й проаналізовані вище різноманітні форми, методи, прийоми в організації навчального процесу вищих навчальних закладів України другої половини XIX - початку XX століття, як класичні (лекція, семінар, лабораторна робота та інші), так і новаторські (репетиції, співбесіди, наукові екскурсії) сприяли не лише формуванню професійної майстерності студентів, готуючи їх до майбутньої діяльності. Чітка організація навчального процесу, визначеність завдань, змісту, обсягу і характеру навчального матеріалу та навчально-пізнавальної діяльності викладачами вищої школи сприяла глибокому засвоєнню студентами знань, усвідомленню їх необхідності в розвитку науки, ролі власної компетенції в підвищенні її статусу, що було і є, як відомо, основою громадянськості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соболева Е.В. Организация науки в пореформенной России. — Ленинград: Наука, 1983. — 262 с.
2. Харьковский государственный университет, 1805-1980.: Историч. очерк. — Харьков: Вища школа, 1980. — 159 с. ил.
3. Alma Mater: Університет св. Володимира напередодні та в добу Української революції 1917-1920: Матеріали, документи, спогади. У 3-х кн./КНУТШ; Упорядники В. А. Короткий, В. І. Ульяновський; Ред. кол. Скопенко В. В. та Ін.-Кн. 1: Університет св. Володимира між двома революціями. — К.: Проїм, 2000. — 704 с.
4. Мельгунов С. Из истории студенческих обществ в русских университетах/ Б. М.: Изд. журнала "Правда", - 1904. — 72 с.
5. Опыты в сочинениях студентов имп. Харьковского университета. — Харьков. — 1846. —т. 1. — С. 1-28, 29-78, 289-320, 321-344.
6. Проф. Багалея Д. И., Халанский М. Г. Опыт истории историко-филологического факультета Харьковского университета за первые сто лет его существования /1805-1905/ . — Харьков, 1908. — С. 86, 159.
7. Проф. Багалея Д. И. Опыт истории Харьковского университета по неизданным материалам. — Харьков, 1893-1898. — С. 15, 28-33, 61-67, 204.
8. Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині. — Харків, 1992. — 334 с.
9. Анисимов А. Харьковские студенческие кружки // Русское богатство, 1903. — № 12. — С. 201-207.
10. Багалея Д.И., Сумцов Н.Ф., Бузескул В.П. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (с 1805 по 1905 гг.). — Х.: Тип. ун-та, 1906. — 329 с.
11. Базелин С.А., Бесков С.Д. Выдающиеся ученые химики. — Москва, 1953. — 215 с.
12. Ветухов О.В. Акад. М.Ф. Сумцов та Потебніанство // Науковий збірник Харківської науково-дослідчої кафедри історії України. Пам'яті акад. М.Ф. Сумцова. — Х.: Рух, 1924. — С. 1-4.
13. Гулак-Артемевский П.П. Речь к студентам Харьковского университета, 1.IX. 1828 г. при начатии нового курса учения. — Х. — С. 7; Памяти Потебни. — Х., 1892. — С. 15.

14. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1876. — Ч. 185. — Отд. «Современная летопись». — С. 59-76.
15. Правила, составленные советом университета св. Владимира и утвержденные попечителем, на основании университетского устава 1863 года // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1863. — Ч. 120. — Приложения. — С. 56-72.
16. Правила для студентов и посторонних слушателей лекций в Харьковском университете // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. — Т. 3 (1850-1864). — СПб.: Тип. Акад. наук, 1867. — С. 904-925.
17. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1871. — Ч. 153. — Отд. «Современная летопись». — С. 184-268.
18. Практические занятия студентов по всеобщей истории /Профессора Шульгина/ //Университетские известия. — Киев. — 1861. - №1, - С. 21-24.
19. Менделеев Д. И. Соч. — Том 24. — М. — Л, 1934. — С. 236.
20. Труды Педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества. — Выпуск № 7. — Харьков: Тип. губернского Правления. — 1902. — 273 с.
21. Эймонтова Р.Г. Университетская реформа 1863 года // Исторические записки. — 1961. — Т. 70. — С. 163-196.
22. Редин Е.К. Проф. Н.Ф. Сумцов. К 30-й годовщине его учено-педагогической деятельности. — Х., 1906. — 32 с.
23. Борьба за науку в царской России: Неизд. письма И.М. Сеченова, И.И. Мечникова, Л.С. Ценковского, В.О. Ковалевского и др. / Предисл. Н.А. Семашко. — М.; Л.: Соцгиз. 1931. — 220 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Олександр Анастолійович – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історико-педагогічні проблеми громадянського виховання; соціальна педагогіка; педагогіка початкової освіти.

АНАЛІЗ ІНДЕКСУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО КООРДИНАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

Євген РЕШЕТНИКОВ

Процес формування соціальної зрілості особистості є досить складним. Актуальним залишається питання формування соціальної зрілості молодого вчителя, який працює за фахом – у школі. Контакт і зв'язок особистості з соціумом є постійним та безперервним протягом усього життя людини. Відповідно, суспільство безпосередньо впливає на становлення та розвиток особистості. [6, ч.1, 75-76]. Воно активно та цілеспрямовано примушує особу або прийняти правила гри даного соціального, професійного, культурного середовища, або залишити його і стати ізгоем. Іншими словами, сучасне суспільство вимагає від людини дотримуватися чітко визначених, жорстких правил та норм поведінки. Суспільство, соціум можна визначити як певну систему, як соціальний організм, який розвивається як за загальними, так і за власними, специфічними (притаманними лише цьому організму) законами. [4, 7]. Причому вони в

основному зорієнтовані на пересічну особу, на людину, яка не вмiє активно та творчо мислити, і яка просто повинна сумлінно дотримуватися цих правил та норм. Індивід, з одного боку, змушений соціалізуватися, з іншого – це життява необхідність входить у суспільство, брати участь у “процесі засвоєння конкретної системи знань, норм та цінностей, що допомагають йому функціонувати як рівноправному члену суспільства” [5, стор. 240], якщо він хоче бути прийнятим цим суспільством.

Отже, процес формування особистості досить складний. Тому для того, щоб можна було впливати на цей процес, його потрібно розуміти та знати основні фактори, що впливають на нього. Одним із таких факторів є готовність людини до життєдіяльності – тобто формування в особистості соціальної зрілості. Дана стаття передбачає розгляд таких аспектів проблеми

1. Що таке соціальна зрілість.

2. Що таке якість, види та їх характеристика.
3. Що таке рівень соціальної зрілості.
4. Що таке індекс соціальної зрілості, як він вираховується.
5. Атестація педагогічних працівників як механізм корекції показника індексу соціальної зрілості.

1. Соціальна зрілість. Соціальна зрілість особистості "... характеризує стан особистості у структурі суспільних відносин, ... взаємовідносин ... з іншими людьми і самим собою у процесі соціалізації" (входження в суспільство). [2, 6], це "якісний рівень розвитку особистості, зумовлений її соціальним розвитком і спрямований на розширення інтенсивності соціальної взаємодії" [5, 240]. Соціальна зрілість відображає зміст життєдіяльності особи у певній соціальній групі, професійній групі, первинному колективі тощо. Особистість обов'язково вступає тут у пряму чи опосередковану взаємодію з іншими індивідами [2, 21.]. Це рівень готовності особистості до життя та праці, активної участі у громадському та суспільному житті, до сімейного життя, до продовження навчання, та ін. – тобто готовність особистості до виконання головних соціальних функцій. Поняття «соціальна зрілість» фіксує стан розвитку особистості, характер та спрямованість її діяльності, спрямованої на реалізацію соціальних функцій та на досягнення суспільно значущих ідеалів. Соціальна зрілість особистості вчителя характеризується насамперед не рівнем знань, не розвитком його орієнтацій, а ступенем засвоєння суспільних відносин та їх реалізацією в соціально значущій діяльності. [4, 13], вона виступає як "новоутворення особистості у вигляді вищої якості" [3, 83].

2. Соціальна якість. Проаналізувавши думки науковців щодо структури такого явища як соціальна зрілість молодого вчителя, ми дійшли висновку, що головним фактором, основою існування цього явища є обов'язкова наявність у свідомості та діяльності особистості таких складових

1. Соціальна активність.
2. Соціальна відповідальність.
3. Соціальна самореалізація.
4. Соціальна самовизначеність.
5. Окремо, як вид соціальної відповідальності виділяється – ділова спрямованість.

Одразу потрібно сказати, що вище перераховані елементи можуть бути визначені як: а) якості, які є критеріальними характеристиками соціальної зрілості; б) якості, які характеризують рівень соціальної зрілості.

Але поряд із цим більшість науковців єдині у визначенні даних елементів як власне соціальних якостей, і сутність їх у трактуванні є досить схожою. У даному випадку ми розглядаємо якість саме як соціальне утворення, оскільки лише соціум є для неї ґрунтом.

Отже, з початку розглянемо, що таке соціальна якість узагалі, і кожну – окремо.

Соціальна якість – "Саме в системі зв'язків і відносин між людьми виникає ...стан..., який ми називаємо "соціальною якістю" [4, 7], це категорія, яка відбиває стійкі зв'язки між елементами об'єкта, дає його характеристику та специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших. Рівень розвитку конкретно визначених (суспільно необхідних) якостей особистості безпосередньо вказує на рівень та якість розвитку особистості загалом. Якщо ж ми розглядаємо соціальний аспект розвитку особистості, відповідно лише у системі взаємовідносин між людьми природно виникає "...стан..., який ми називаємо "соціальною якістю" [5, 302]. Отже, в подальшому ми будемо оперувати саме таким розумінням даного терміну.

Якість, як критеріальна характеристика. Виходячи з того, що соціальна зрілість – певне соціальне явище, воно повинно мати певну структуру. Критеріальна характеристика (критерій) – це стан особистості, коли вона перетворюється на повноцінний суб'єкт суспільної діяльності і досягає певного мінімуму у своєму розвитку [3, 12-13]. Виконання особистістю різних соціальних функцій потребує аналізу та оцінки. А оцінити можна, лише визначивши сукупність певних критеріїв. До числа якостей, які виступають як критеріальні характеристики, «... ми відносимо соціальне самовизначення, соціальну активність і соціальну відповідальність, які проявляються у сфері навчальної, дослідної, громадської та іншої діяльності» [3, 16, 83]. Дані критерії мають між собою логічний взаємозв'язок при характеристиці особистості. Науковці виділяють як структурний елемент саме вище згадану категорію – соціальну якість. Саме "система якостей, необхідних учителю, обумовлена його діяльністю в системі суспільних відносин..." , "за допомогою соціальних функцій (того, що потрібно виконувати особистості у процесі життєдіяльності) ...можна...розкрити механізм формування окремих соціальних якостей особистості та розглянути їх як цілісну систему" [4, 9].

Хоча є різні думки щодо структури соціальної зрілості та структури рівня соціальної зрілості, головними складовими елементами можна визначити п'ять якостей. Тому вважаємо за доцільне розкрити їх значення з метою подальшого розкриття поняття "індекс соціальної зрілості".

1) Соціальна активність – це єдність відображення, вираження, реалізація зовнішніх та внутрішніх тенденцій у житті особистості. В процесі формування соціальної активності вчитель, згідно з власною життєвою позицією, створює та перетворює умови задоволення суспільно значущих потреб. Тут соціальна активність виступає як певний спосіб порівняння себе з іншими людьми, визначення своєї життєвої позиції [4, 26]. У психології визначають, що у процесі життя «в особи, в її психіці з'являється новоутворення як соціальна активність... Вона є базою для розвитку критичності, здатності змінювати засвоєні стереотипи і способи діяльності, на ній

ґрунтується і готовність до саморозвитку та самовдосконалення» [3, 18]. Цю активність формує громадська діяльність, навчально пізнавальна діяльність, науково-дослідна діяльність [3, 94]. Інший погляд - що ця та інші якості проявляються безпосередньо у сфері навчальної, дослідної, громадської та іншої діяльності [3, 16]. Соціальна активність (молодого вчителя) проявляється в тих видах діяльності, в яких він свідомо проектує свої дії, поведінку. Рівень соціальної активності напряму залежить від кількості цих видів, у яких він планує досягти високих результатів. Соціально активна особистість є такою в разі використання системного проективного мислення задля здійснення своїх соціально значущих дій [2, 132-136]. «...ми виходимо з того, що соціальна зрілість особистості обов'язково включає активну життєву позицію особистості, ... в активному, постійному прагненні самої особистості до швидкого досягнення соціальної зрілості, в її потребі у саморозвитку» [4, 9]. Тут потрібно зазначити, що під активною життєвою позицією ми розуміємо – соціальну активність, оскільки вона є сукупністю зовнішньої та внутрішньої потреб у діяльності особистості.

2) Соціальна відповідальність. По-перше, це показник розвитку індивіда як особистості, це передусім моральна якість. Окремо вона виділяється дослідниками як «найважливіша професійна якість учителя» [4, 32]. Якщо іншими словами, то це здатність особи приймати конкретні рішення зі знанням справи і автоматично нести відповідальність за них [4, 31]. Дана якість вважається внутрішньою і відображає «схильність особистості дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність дати звіт за свої дії» [4, 32]. Виникнення внутрішньої відповідальності, перетворення її на соціальну якість залежить від активності людини, її інтелектуальних та психологічних здібностей [3, 21].

Якщо брати професійну діяльність, то в такому разі соціальна відповідальність учителя проявляється «у тих видах діяльності, де він свідомо прагне проявити старанність при виконанні своїх обов'язків» [2, 137-143]. Але ця якість розвивається виключно у взаємодії з іншими людьми. Тому саме спрямування своєї діяльності на посилення цієї взаємодії можна розглядати «як необхідну умову розвитку відповідальності» як якості [2, 139]. Будь-який соціальний процес складається з діяльності великої кількості людей, кожна з яких бажає і здатна до самореалізації, має свій набір моральних цінностей і тісні зв'язки з соціумом. Тому виникає певний компроміс – з одного боку особа має свободу, з іншого – відповідальність за свої дії та вчинки. Люди можуть бути вільними настільки, «наскільки інші згодні надати їм цю можливість» [6, ч.2, 17].

3) Соціальна самореалізація. Особистість постійно прагне реалізувати себе в житті, у суспільстві, зайняти певне місце в соціумі. У психолого-педагогічній літературі ця якість виступає як друга

складова поняття соціальної зрілості (першу ми вже згадували - це соціальна відповідальність) і також як одна з головних критеріальних характеристик [3, 82-83; 4, 26-27]. Зміст самореалізації молодого вчителя характеризується усвідомленістю особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти у житті, це шлях розкриття власних здібностей, прагнення виявити себе зовні, реалізувати себе в реальних діях та вчинках. Але лише соціально зрілому вчителю притаманна усвідомлена самореалізація (характеризується як процес системний, організований, пов'язаний із внутрішньою психічною активністю вчителя, і в результаті якого досягається поставлена мета [4, 29-30]). У процесі самореалізації вчитель навчається володіти собою, своїми здібностями, визначає свої потреби, мету та завдання. Але перш ніж оволодіти цими якостями, потрібно знати – які вони, що являють собою тощо. Із цього витікає, що вчитель повинен усвідомити своє «Я» з усіма його особливостями [4, 28-29]. А це означає, що ми переходимо у площину психолого-педагогічних досліджень явища «Я-концепції», «образу-Я» особистості [1, 207-221; 6, ч.2, 13-36].

4) Соціальне самовизначення – це процес формування в індивіда усвідомлення мети і змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які застосовуються до нього з боку оточуючих і суспільства [3, 44]. Це як індикатор – соціальна самовизначеність особистості «збагачується через її активні дії, спрямовані на поліпшення свого соціального середовища шляхом цілеспрямованої взаємодії» з суспільством. «Найбільш стійко проявляється у тих видах діяльності, у яких (особа) самостійно досягає суспільно значимих результатів...» [2, 127-130]. Особливими ознаками соціального самовизначення молодого вчителя можна вважати освітнє та життєве самовизначення, а також самостійність, які розглядаються у комплексі [3, 16-18]. Особистість, яка не бажає бути самостійною в житті, не бере участі у громадському та колективному житті, має досить низький рівень соціального самовизначення.

5) Ділова спрямованість. Вказує на фактичний рівень сформованості якостей ділової людини. Вони розвиваються в силу «зміни соціального середовища життєдіяльності та практичної корекції психічних процесів свого «Я»» [2, 121-123]. Отже, розвиток ділової спрямованості, поряд із розвитком інших якостей, активно впливає на розвиток цілісної особистості.

Рівень соціальної зрілості. Кожна особистість має свій індивідуальний рівень соціальної зрілості. Цей рівень можна визначити, виходячи з рівня розвитку вище згаданих якостей, а саме – соціальна активність, соціальна самовизначеність, соціальна відповідальність, самореалізація, ділова активність. Таким чином, молодий учитель на початок професійної діяльності вже має сформованими п'ять перерахованих якостей, а відповідно має певний рівень

соціальної зрілості. Визначення рівня розвитку якостей здійснюється за формулами, запропонованими професором М.П. Лебедиком у своїй монографії «Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу».

У даній монографії зазначається, що можна визначити рівень розвитку якостей особистості, використовуючи таку форму роботи, як атестація учасників педагогічного процесу для визначення їхнього рівня знань, умінь і навичок, інших якостей. Але, «на жаль, процедуру... атестації часто використовують як механізм доведення нездатності працівника виконувати свої службові обов'язки» [2, 15-16]. Тому автор зазначає, що «у запропонованій нами технології діагностичний аспект громадської атестації студентів ...розглядається як процедура оцінювання соціальної зрілості особистості, де отримана інформація цілеспрямовано використовується для удосконалення виховання і самовдосконалення учасників педагогічного процесу. Об'єднання ... атестаційних оцінок в узагальнюючий показник (індекс) дозволяє проводити порівняльний аналіз розвитку соціальної зрілості особистості...» [2, 15-16]. Розвиток соціальної зрілості особистості вчителя - це «процес руху соціальної зрілості із нижчого до вищого рівня, а становлення - безперервний перехід якості, що відповідає одному рівневі, в інше, тобто в якість, що відповідає вищому рівневі соціальної зрілості» [4, 53-54]. Рівень становлення та розвитку соціальної зрілості можна визначити як числовий проміжок, наповнений числовим значенням індексів соціального самовизначення, соціальної активності, соціальної відповідальності... [4, 53]. Рівень становлення та розвитку – це сукупність індексів якостей. Іншими словами, це рівень сформованості якостей, а їх поєднання – є індексом соціальної зрілості особистості.

Тепер розглянемо, що собою являє індекс соціальної зрілості.

Індекс соціальної зрілості – «...це інтегральна числова величина, яка відображає рівень соціалізованості людини, тобто сформованості тих якостей, які дозволяють виконувати основні соціальні функції в умовах конкретного соціального середовища... Значення такого індексу дозволяють при їх порівнянні фіксувати рівень та динаміку цілісного розвитку особистості» [2, 16]. Потрібно сказати, що при оцінці особистісних якостей, які можуть виступати (виступають) критеріальними характеристиками соціальної зрілості особистості, існують розбіжності щодо переваг набору якостей. Вважається, що критерієм становлення соціальної зрілості вчителя не може бути одна чи декілька якостей, оскільки це «неповторний ансамбль властивостей та якостей» окремо взятої особистості [4, 22-23]. Індекс соціальної зрілості вказує на ступінь взаємозв'язку та розбалансованості свідомості

студента і його соціально-практичної діяльності, його дій та вчинків та оцінки їх соціумом. Для цього аналізуються такі якості, як соціальне самовизначення, соціальна активність, соціальна відповідальність, ділова активність особистості. І на основі цих показників виводиться інтегрований показник – індекс соціальної зрілості, який вказує на рівень сформованості соціальної зрілості [2, 143-146], даний індекс є ознакою цілісності соціальної зрілості особистості [4, 53].

Якщо ми порівняємо визначення рівня сформованості соціальної зрілості та визначення індексу соціальної зрілості, то знайдемо у даних визначеннях спільну основу – рівень сформованості якостей. Отже, із цього витікає, що ці два терміни можна ототожнити. Таким чином, рівень становлення соціальної зрілості та індекс соціальної зрілості характеризують одне поняття - рівень сформованості якостей.

М.П. Лебедик у своїй монографії пропонує з метою діагностики рівня розвитку якостей особистості, рівня знань, умінь, навичок студента та вчителя проводити атестацію. «Будь-яка форма атестації передбачає діагностику цілісного розвитку особистості ... , це кількісно-якісна характеристика досягнень студента та викладача, які працюють в умовах конкретного колективу...» [2, 15]. Головною метою атестації можна визначити необхідність «привести у відповідність стан соціальної зрілості особистості (студента) з прогресивними вимогами процесу їх навчання та виховання в умовах розвитку конкретного навчального колективу». Вказаний комплекс атестації спирається на діагностичну методику, яка являє собою об'єднання в інтегрований числовий індекс «множин самооцінок студента та оцінок свого товариша та множин оцінок експертів.» Перше означає діагностику стану свідомості, друге характеризує наявні продукти соціально-практичної діяльності особистості [2, 17-18].

Можна зробити висновок, що індекс соціальної зрілості – це рівень її розвитку у конкретно взятої особистості. А так як соціальна зрілість особистості складається з якостей, то відповідно рівень їх розвитку кожної окремо визначає загальний рівень розвитку соціальної зрілості. І, таким чином, при зміні показників одної або декількох якостей змінюється і загальний рівень – індекс соціальної зрілості.

Виходячи з цього, ми маємо таку картину.

1. Протягом навчання у вищому навчальному закладі у студента формуються соціальне самовизначення, соціальна активність, і соціальна відповідальність та ділова активність.

2. При наявності сформованих якостей ми можемо говорити і про наявність сформованої соціальної зрілості.

3. Процес визначення рівня соціальної зрілості особистості молодого вчителя, відповідно і його індексу соціальної зрілості, можна здійснювати за допомогою проведення атестації.

На нашу думку, саме процес атестації, запропонований М.П. Лебедиком, можна використовувати для координації індексу соціальної зрілості особистості молодого вчителя у процесі професійної адаптації. Ми обрали саме термін “координація”, а не “корекція”, оскільки корекція означає більшою мірою виправлення, і в основному пов’язане з виправленням певних вад психічного або фізичного розвитку [5, 121], а координація – це узгодження та приведення в порядок, це пошук механізмів взаємодії сторін [5, 121]. Тому ми вважаємо, що координація більш точно відображає процес змін, що відбуваються із особистістю, яка прагне бути цілісною та гармонійно розвинутою. “Соціальна взаємодія враховує координацію дій вчителя, учнів, колег, ... забезпечує обмін ... коментарями, думками, ... виступає як детермінуючий фактор розвитку соціальної зрілості особистості вчителя, забезпечення зіставлення різних точок зору ...” [4, 55-56].

Таким чином, на початку трудової діяльності (після завершення навчання) молодий учитель вже має певний рівень сформованості соціальної зрілості. Щоб визначити його числове значення, проводимо атестацію і визначаємо показник індексу соціальної зрілості особистості молодого вчителя.

Тепер розглянемо питання **адаптації** молодого вчителя під час роботи у школі.

З початку роботи за фахом – у школі – молодий учитель потрапляє під вплив ще одного фактора – адаптації. Це процес пристосування індивіда до умов, що змінюються, це наявність гармонії та взаємовідповідності між організмом та середовищем [6, Ч.1, 75]. Адаптація – це безперервний процес, який ніколи не завершується. Структура адаптивної діяльності включає в себе оцінку характеру і значимості змін, перетворень та здійснення на цій основі необхідної корекції поведінки особистості й перетворення навколишнього середовища. [7]. Дослідники розглядають адаптацію як систему, що складається з двох взаємозумовлених компонентів – адаптивної ситуації та адаптивної потреби. Виділяють біологічний, психологічний та соціальний види адаптації [5, 7-8].

Коли говорять, що людина адаптувалася до чогось, мається на увазі, що вона стала такою, як необхідно, що з нею відбулися певні зміни, що цей процес вже завершився необхідним та достатнім для практичних потреб рівнем змін [6, ч.1, 75-76].

Соціальна адаптація – вид взаємодії особистості з соціальним середовищем, у ході якого узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Це узгодження самооцінок і домагань суб’єкта з його можливостями і з реальністю соціального середовища, це прийняття та виконання індивідом соціальної ролі. Соціальна адаптація виступає однією з форм соціально значущої поведінки та взаємодії індивіда у суспільстві. У ході цієї взаємодії узгоджуються вимоги й очікування обох сторін відносин. А так як молодий вчитель потрапляє до школи, він підпадає під процес адаптації [5, 8]. Цей

чинник є головним, оскільки соціум – це середовище існування особистості.

Психологічна адаптація. За цим змістом виділяють такі варіанти взаємодії людини із навколишнім середовищем.

1. Переадаптація – формування психологічної установки на адаптацію, готовність до уявлених ситуацій.

2. Деадаптація – відвикання від звичних умов життя.

3. Реадаптація – відвикання від «нових» умов життя, але таких, що вже стали певною мірою звичними.

4. Дисадаптація – неадаптованість, нездатність пристосуватися до нових умов життя, соціального середовища.

У нашому випадку слід говорити про **реадаптацію**. Цей вид адаптації характеризується тим, що кожного разу особистість змушена наново виробляти засоби пізнання та шляхи вирішення типових ситуацій [6, Ч. 2, 76-78]. Молодий учитель проходить у своєму житті ряд періодів реадаптації: вступ до школи, початкові класи, перехід у старші класи, вступ до вищого навчального закладу, проходження педагогічних практик, початок роботи у школі тощо.

Реадаптація – відвикання від одних умов життя і звикання до інших умов, що виникає як необхідність нового вироблення способів діяльності та рішення типових ситуацій, внутрішньої зміни відповідно до нового змісту професійної діяльності й умов життєдіяльності.

Тут ми вже стикаємося з **професійною** адаптацією.

Професійна адаптація означає становлення певного рівня оволодіння професійними навичками та уміннями, формування професійно необхідних якостей особистості, розвиток стійкого позитивного інтересу й відношення до обраної спеціальності, пристосування, звикання до вимог професії та засвоєння виробничо-технічних норм поведінки, необхідних для виконання, трудових функцій [5, 7-8].

У соціальній психології виділяють два види адаптації. Одним із них є професійна адаптація, що визначається як рівень оволодіння професійними навичками й уміннями, формування професійно необхідних якостей особистості, розвиток стійкого позитивного інтересу й відношення до обраної спеціальності. Вона проходить у сфері застосування індивідом його професійних знань, умінь та навичок. Іншими словами, це адаптація до специфічної трудової діяльності [7].

Професійна адаптація являє собою складний, багатоплановий процес, у якому беруть участь і сам індивід, і колектив як елемент середовища його життєдіяльності. Під час професійної адаптації формуються деякі специфічні професійно важливі якості особистості, які є необхідною умовою успішного оволодіння даною спеціальністю. У цьому випадку відбувається адаптація до «підприємства, яка пов’язана з включенням нового робітника у загальний

ритм праці, з узгодженням своїх трудових зусиль з діями інших членів колективу; з встановленням необхідного психологічного контакту і взаєморозуміння; з виробленням нового життєвого стереотипу особистості, що зумовлений її входженням у новий колектив; із засвоєнням норм, цінностей і традицій цього колективу; з подоланням протиріч між очікуваннями особистості, її професійною підготовленістю, з одного боку, та характером реальних вимог, конкретними умовами праці, щоденною практикою, з іншого» [7].

Аналізуючи зміст професійної адаптації, можна виділили власне професійну адаптацію, як адаптацію до змісту професійної діяльності (активне пристосування особистості до певного виду професійної діяльності в конкретних організаційних умовах та пов'язану із предметом професійної діяльності й умовами її виконання) і адаптацію соціально-психологічну – до людей та колективу (акомодация та асиміляція організаційних умов, форм та відношень у певному організаційному середовищі, пов'язані із ставленням до організації, колективу, керівника, задоволеністю положенням у колективі).

Процеси соціалізації та адаптації пов'язані між собою, взаємовпливають та знаходяться у відповідних співвідношеннях. Учені мають два погляди стосовно взаємодії та перетину цих понять: перший – соціальна адаптація – це тільки частина або мить соціалізації; другий – сприйняття адаптації як більш широкого поняття, ніж соціалізація. Соціалізація – це процес адаптації живого організму до нових умов, який триває все життя, як переривчастий процес, що складається з серії пристосувань особистості до відповідних соціальних груп. Змістовно соціалізація відповідає складовим загального процесу професійної адаптації, засвоєння, пристосування та підпорядкування особистісних поглядів та програм поведінки особистості суспільним нормам та цінностям.

Безумовно, ці дві категорії взаємопов'язані. Підвищення власне професійної адаптації впливає на рівень соціально-психологічної і навпаки, тому, на нашу думку, для поглиблення дослідження разом із вивченням окремих компонентів необхідно дослідити системні ефекти їхньої взаємодії. Таким чином, професійна адаптація – узгодження вимог професії, які змінюються, із сукупністю знань, умінь і навичок особистості, що формують у неї гнучку соціально-професійну позицію у системі формальних і неформальних відносин у трудовому колективі, оптимально функціонуючу систему соціальних, соціально-психологічних, психофізіологічних характеристик особистості, відповідність вимогам професії, сприяють розвитку особистості, її успішній і ефективній професійній адаптації. У цілому, професійна адаптація можлива при наявності узгодженості динаміки професійної

соціалізації з динамікою професійних вимог [7]. Як ми вже визначили, завдяки атестації, запропонованій М.П. Лебедиком у своїй монографії, ми здатні визначити рівень розвитку особистості (індекс соціальної зрілості). Відповідно є можливість розглянути рівень розвитку кожної якості окремо через її індекс. А отже, маємо змогу змінювати свідомо їх показники, зрозуміло, що в бік зростання, тобто здійснювати координацію даних показників. Наприклад, М.П. Лебедик пропонує визначити рівень соціальної зрілості (молодого) викладача, спираючись на єдиний список індикаторів, який повинен використовуватися і при громадській атестації студентів [2, 177-179]. Даному питанню присвячена Глава 3. «Практика атестації педагогічних кадрів вищої і середньої школи» [2, 173-209].

Окремо у Главі 3.2. «Атестація вчителя середньої школи» обґрунтовується вибір методики атестації вчителя. Дана атестація розглядається як форма організації самонавчання та виховання, а також контролю, яка сприяє фаховому удосконаленню педагогічних кадрів в умовах школи. У педагогічному аспекті соціальна зрілість особистості вчителя розглядається як ступінь оволодіння і відтворення змісту основних складових культури у процесі праці, спілкування та пізнання у сфері взаємодії з учнями, яка забезпечує і оптимізує взаємозв'язок свідомості та соціально-практичної діяльності [2, 215-233]. Критеріальними системоутворюючими елементами соціальної зрілості вчителя є ті самі якості, які притаманні індексу соціальної зрілості і які вже нами розглянуті вище.

Враховуючи вище розкриті питання, можемо зробити висновок, що механізм координації індексу соціальної зрілості особистості молодого вчителя у процесі професійної адаптації може бути таким.

1. Визначаємо індекс соціальної зрілості майбутнього вчителя **К** протягом навчання на 4-му та 5-му курсі у вищому навчальному закладі за допомогою проведення атестації. Маємо два числових показники з різницею в один рік. Після аналізу цих даних визначаємо динаміку зміни індексу соціальної зрілості особистості **К**.

2. Проводимо подібну процедуру вже з молодим вчителем **К**, при цьому обов'язково порівнюємо раніше визначені показники з теперішніми.

3. Власне координація відбувається шляхом зміни індексів якостей. Цього можна досягти через виховання та самовиховання конкретно взятої якості. Таким чином, підвищуючи рівень розвитку якостей, ми здатні підвищити і загальний рівень – тобто індекс соціальної зрілості. А це і є координація даного індексу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х книгах. - К., 2003.
2. Лебедик М.П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу. - Полтава, 2003.

3. Радул В.В. Діагностика особистості майбутнього вчителя. - К., 1995.

4. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. – Кіровоград, 2002.

5. Соціально-педагогічний словник, /за ред. Радула В.В./ - К., 2004.

6. Семиченко В.А. Заслуженюк В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності: у 2-х частинах. - К., 2001.

7. Кулик С.М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів. - К., 2004.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Решетніков Євген Валерійович – аспірант кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми становлення, формування соціальної зрілості особистості, молодого вчителя.

ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Наталія САВЧЕНКО

В статті розглядається методика забезпечення морального становлення особистості як психолого-педагогічна проблема.

“Маємо те, що маємо”. Ці слова, висловлені першим Президентом нової України, стали крилатими і дуже влучно характеризують ситуацію в усіх галузях нашого господарювання і життя, насамперед у вихованні. Тут маємо суцільні проблеми і ще маленьку надію на їхнє успішне вирішення в майбутньому. Аби лише не стало ще гірше, аби збереглася ця хистка рівновага, щоб зовсім не впасти у прірву, звідки повернення вже не буде. Виховання у глибокій кризі, що набула вже ознак занепаду. Деякі тенденції досягли такої сили, що змінити їх можна лише дуже радикальними заходами. Роки незалежності можна сміливо називати роками незалежності від виховання. Перше, що мала б робити молода держава, - братися за виховання нової генерації своїх громадян, свого майбутнього. Але це не стало державним пріоритетом. Боротьба за владу, вплив, гроші, а не за людей, їхнє майбутнє геть затьмарила політиків і державотворців. Наслідки вже постали на весь зріст. Відбувся занепад суспільної моралі. Адже значна частина людей вже не має нічого святого – ні батьків, ні дітей, ні батьківщини. Вбивства, грабунки, ошуканство – норма сьогодення, яку як даність засвоює підростаюче покоління. За даними, які надаються працівниками різних служб, співробітниками комісій у справах неповнолітніх та центрів громадських зв'язків МВС, за останнє десятиліття страшно зросла злочинність серед неповнолітніх і підлітків. Кількість малолітніх злочинців сягнула 63 тисяч, кожен третій злочин у країні скоєно з їхньою участю. За офіційними даними МВС України, у середині 2000 року у виправно-трудових колоніях утримувалось 20 тисяч підлітків до 16-річного віку за скоєні тяжкі злочини. Офіційно на обліку в наркологічних диспансерах – 14 тисяч дітей і підлітків, визнаних хронічними алкоголіками. Понад 60 тисяч дітей в Україні безпритульні і не відвідують школи. Жорсткі реалії останнього десятиліття відновили у педагогічному вжитку забуті слова – дитяча проституція, жебрацтво, бездоглядність, підлітковий суїцид. Криміналісти й медики не можуть відшукати видимих причин, але педагогам зрозуміло – головними причинами є соціальна напруженість, втрата ідеалів, моральна деградація. Шлях України у щасливе майбутнє

пролягає через моральне виховання. Майже всі проблеми, що нині обсіли нашу державу і привели її до зубожіння, мають у своїй основі причини морально-виховного характеру. Історичний процес розвитку людства незаперечно доводить, що більших успіхів у своєму розвитку завжди досягали ті народи, у яких моральне виховання було кращим.

Моральний розвиток особистості – процес, що триває протягом усього її свідомого життя. Найвищий рівень моральної вихованості розглядається як мудрість людини. Мудра людина вміє правильно будувати свої стосунки з іншими людьми, спілкуватися, розв'язувати складні моральні проблеми. А моральна вихованість школяра – результат тривалої систематичної роботи педагога. Власне, виховні заходи педагога і спрямовуються на те, щоб сформувати у дитини прагнення орієнтуватися на ту чи іншу моральну норму, перетворити її в дійовий регулятор поведінки. Адже часто трапляється так, що дитина знає моральні вимоги, але в своїй поведінці та діяльності не зважає на них. Тому педагог повинен враховувати конкретні обставини й індивідуальні психологічні особливості, вікові особливості морального розвитку особистості й оперувати такими поняттями, як “мораль” і “моральність”. В дуже багатьох випадках дані слова вживаються як синоніми; і все ж сама мова засвідчує існування досить суттєвих відмінностей між ними. Так, ми можемо сказати “не читай мені моралі”, але сказати “не читай мені моральності” - не можемо. Зпоміж філософів серйозну увагу на зазначену обставину звернув німецький діалектик-ідеаліст Г.В.Ф.Гегель. Мораль і моральність постають у Гегеля як послідовні ступені розвитку об'єктивного духу, причому моральність плумачиться як форма більш розвинута, насичена конкретним життєвим і соціальним змістом. Мораль, на відміну від моральності, виступає як певна форма свідомості - сукупність усвідомлюваних людьми принципів, правил, норм поведінки. Що ж до моральності, то її здебільшого розуміють як утілення даних принципів, правил і норм у реальній поведінці людей та стосунках між ними; таке втілення має дещо інший зміст, ніж сукупність абстрактних правил і приписів моралі. Мораль справджує своє призначення тоді, коли вона чогось вимагає від людини, висуває перед нею якийсь ідеальний взірць, у чомусь перевершує

реальний стан людської поведінки. У свою чергу, реальна повнота і складність людського життя і досвіду не можуть бути зведені навіть до найдосконалішої системи моральних настанов; саме завдяки своєму потенційному багатству вони здатні згладжувати її норми і робити сумісними із свободою людини й придатними до реалізації. Якщо реально існуюча моральність власне надає необхідні орієнтири, що вказують шлях людського вдосконалення, то для самої моралі як форми свідомості конкретні моральні відносини є свого роду критерієм її цілісно людської обґрунтованості - або, точніше, камертоном, який визначає, потрапляють чи не потрапляють її вимоги в тон загальним потребам розвитку людської природи, людського буття. При цьому, як показує історичний досвід, мораль, яка не може знайти повноцінного втілення в конкретній моральності, конкретних людських стосунках і щоразу заперечується ними, виявляється приреченою на загибель.

Мораль постає як такий практично-оцінний спосіб відношення людини до дійсності, котрий регулює поведінку людей з погляду принципового протиставлення добра і зла. По-перше, мораль являє собою концентрований вияв саме практичного, активно-перетворювального ставлення людини до життя: як належить чинити, поводитися, спілкуватися, які цінності слід втілювати в життя, в якому напрямі вибудовувати власну особистість. По-друге, оцінюваність моральних явищ: мораль цікавлять саме такі речі, такі прояви людини, які в принципі можуть бути певним чином оцінені, причому саме у зв'язку з розглянутим її практичним спрямуванням. Життя, здоров'я, насолода, багатство не є приводом для моралізування. По-третє, мораль як певний модус відношення до дійсності, до світу загалом як до конкретних людей і соціальних груп, так і до представників світу природи і цінностей культури, до Космосу в усій безмежності його потенційних уособлень. І четверте, перелічене досі набуває моральної якості тільки тоді, коли потрапляє у сферу протистояння добра і зла. Власне моральними є ті прагнення, ті оцінки й ті відношення до дійсності, які виражають це протистояння, акумулюють у собі його напругу.

Основна суспільна функція моралі, яка визначає специфіку її соціального буття - це функція *регуляції людської поведінки та міжлюдських стосунків*. Жодне суспільство не може існувати на ґрунті хаотичного зіткнення сліпих еґоїстичних інтересів, нічим не нормованих і не впорядкованих. Отже, щоб ця функція реалізувалася, педагог мусить виховувати у дітей моральні цінності. Виховання моральних цінностей є складовою морального виховання, яке у свою чергу, є частиною єдиного і цілісного процесу виховання. Необхідність регулювання суспільством поведінки людей включає два пов'язаних між собою завдання: по-перше, вироблення моральних вимог, які знаходять відтворення й отримують обґрунтування в

моральній свідомості суспільства у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять справедливості, добра, зла; по-друге, впровадження цих вимог і пов'язаних з ними уявлень у свідомість кожної окремої людини з тим, щоб вона могла самостійно спрямовувати і контролювати власні дії, а також брати участь у процесі регулювання суспільної поведінки, тобто пред'являти моральні вимоги іншим людям та оцінювати їхні вчинки. Це друге завдання і розв'язується шляхом морального виховання, що включає формування в людини відповідних переконань, моральних нахилів, звичок, стійких моральних якостей особистості, які починають розвиватися ще в ранньому дитинстві.

Таким чином, ми повинні розглядати моральність саме з позицій загальнолюдських цінностей. Три основоположні цінності – істина, добро, краса – відповідають трьом функціям нашого існування: розуму, волі і відчуттям. За допомогою розуму ми в змозі пізнавати і цінувати істину, за допомогою відчуттів – відгукуватися на красу, воля допомагає нам жити для загального блага. Формуванню моральних цінностей у сучасній науково-методичній літературі приділяється значне місце.

М.Й.Боришевський вважає суттєвим моментом, що зумовлює аксіологічну вагомість системи цінностей, її співвіднесеність з конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких складається певна система ціннісних орієнтацій у суспільстві в цілому та в кожній окремої особистості. Згадані моменти особливо актуальні стосовно системи ціннісних орієнтацій, коли йдеться про побудову концепції освіти й виховання молодого покоління і про систему ціннісних орієнтацій, як чинника, що детермінує процес становлення особистості громадянина. З огляду на сказане, М.Й.Боришевський вичленовує систему цінностей, що слугували б орієнтиром у вихованні дітей; моральні цінності втілюються у найрізноманітніших виявах активності й самоактивності людини, спрямованих на утвердження у міжлюдських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, взаємоповаги, відповідальності принципості.

І.Д.Бех, говорячи про пріоритетність для розвитку суспільства духовних цінностей, наголошує, що вони повинні бути ціннісним центром і "мірою всіх речей", якщо особистість вона сповна оволодіває культурно-духовними надбаннями як регуляторами своєї життєдіяльності. При цьому загальнолюдський ідеал особистості пов'язаний саме із змістовою характеристикою її ціннісної системи. Філософське бачення цього ідеалу задане способом існування людини за законами Істини, Добра і Краси. Отже, система духовних цінностей особистості має включати їх у функції своїх структурних рамок. Розгляд останніх у контексті педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, "по-перше, відповідного етично-змістового

наповнення цих моральних категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної духовної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, завершеного утворення, скільки як системи динамічної з виділенням головного, системоутворювального відношення”.

Т.В.Буківська вважає цінності у ролі інструментів соціального регулювання тією проміжною ланкою, яка пов’язує інтереси, потреби, світогляд людини з її конкретними ідеями, поведінкою. Цінність - це, з одного боку, властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання. Інакше кажучи, це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба”. З іншого боку - “це відношення суб’єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості”.

В.Ю.Болотіна акцентує увагу на вихованні моральних цінностей підростаючого покоління. Ці цінності, на її думку, відіграють вирішальну роль у регулюванні поведінки, стосунків з оточуючими. У цьому зв’язку очевидним стає поєднання цінностей з ідеалами, критеріями особистості, які утворюють психологічну базу їх формування. Значущими цінностями у практиці морального виховання В.Ю. Болотіна вважає життєрадісність (почуття гумору), чесність, тверду волю, високу загальну культуру, вихованість, самоконтроль, сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність, відповідальність, цікаву роботу, визнання у суспільстві, а також якості, що становлять совість: щедрість, милосердя, доброта, терпимість, любов до людей, чесність, правдивість. Особистість перебуває у безперервному розвитку. Отже, і процес морального удосконалення, на її думку, відбувається протягом усього свідомого життя, а це означає, що свої моральні якості людина формує, здійснюючи кожного разу певний моральний вибір, долаючи численні конфлікти з тими, хто її оточує, з собою, переживаючи провину за свій негативний учинок. Відчуття провини виступає істотним фактором виховання моральної поведінки. Морально вихована людина активно втілює в життя свої світоглядні ідеали, переконання, установки.

Крім моральних цінностей, вагоме місце в моральному вихованні посідають моральні норми, моральні принципи та моральні мотиви.

Моральна свідомість - це сукупність певних норм, заборон та вимог, що регулюють людську діяльність і поведінку. *Моральна норма* (від лат. norma - керівне начало, правило, взірць) є елементарною формою моральної вимоги, певним взірцем поведінки, що відбиває усталені потреби людського співжиття і відносин та має обов’язковий характер. Зв’язок моральних норм з реальною практикою людського життя впливає також і з тієї обставини, що нормою називається, крім відповідного елементу свідомості, ще й просто певний середній випадок або показник,

певна усталена риса того чи іншого об’єктивного масового явища або процесу. Будь-які норми моральної свідомості стосуються тих або інших конкретних виявів чи сторін суспільного життя. При цьому характеру морального нормативу можуть набувати як позитивні вимоги, що зобов’язують людину до здійснення певних якостей (“поважай батьків!”, “повертай борги!”), так і заборони, що накладаються на відповідні діяльні волевияви людини (“не вбивай!”, “не кради!” та ін.)

Поряд із моральними нормами важливе місце в людській свідомості посідають принципи моралі. Якщо норми, незалежно від ступеня їхньої загальності, в будь-якому разі стосуються певних конкретних аспектів людської поведінки, діяльності та стосунків, то принципи вже характеризують певну цілісну лінію поведінки людини, постають складовими її морального характеру. Наявність подібних принципів - як от справедливості, працелюбності, гуманізму, патріотизму - надає поведінці особи суто моральної раціональності. На відміну від норм, принципам моралі не властива категорична обов’язковість, і прищеплювати їх іншим можна тільки силою власного прикладу, проте аж ніяк не шляхом спонукання чи примусу. Принципи повинні бути не зброєю, а невід’ємною часткою власного душевного світу - саме так вони можуть реалізувати свою моральну дієвість.

Відомо, що людина може бути цілком обізнана з існуючими моральними нормами, навіть мати найпрекрасніші принципи і водночас пальцем не ворухнути для практичного втілення їх у життя. Для реалізації вимог моралі потрібні реальні рушійні сили, які сполучали б ці вимоги зі світом конкретних людських дій і вчинків. Такі рушійні сили - внутрішні, суб’єктивно значущі спонуки до дії - розглядаються як мотиви останньої. Мотив виражає зацікавленість суб’єкта в певній дії і є відповіддю на запитання, чому він її вчинив.

Отже, для формування моральної поведінки та мотивів, учні повинні усвідомити, перетворити вимоги моралі на стійкі моральні утворення, які стали б внутрішньою, усвідомленою рушійною силою їхньої суспільної діяльності.

Іммануїл Кант стверджував: щоб бути моральним у відносинах з людьми, наші особисті цілі і бажання повинні бути підлеглі вимогам «абсолютного морального закону», названого ним категоричним імперативом. Спрощено говорячи, ми завжди повинні сприймати свої вчинки з погляду інших людей. Сутність цього правила: людина повинна рахуватися з тими, кого так чи інакше її поведінка може торкнутися. Кант не вважав заслугою вчинки, позбавлені моральної мотивації, як би добре зовні вони не відповідали моральному закону. Заслуга Канта в тім, що він першим усвідомив важливість концепції універсальності етики. Такі погляди, як і інші, засновані на здоровому глузді, можуть бути ефективними деякою мірою, але не можуть дати

людям упевненість, що, дотримуючись їх, можна розвинути більш глибокі взаємини любові. В людині самотній, що заплуталась у життєвих складнощах, такі моральні наставлення не розбудять життя.

Проблема формулюється просто: як подати об'єктивні цінності, щоб вони стали частиною характеру людини? При цьому треба пам'ятати, що моральне виховання йде далі розвитку інтелекту, хоча і починається з нього. Моральні цінності повинні стати частиною характеру людини. Ще Сенека стверджував, що головна умова моральності — бажання стати моральним.

Моральна позиція — це цінності, що важливі для нас. Вони формуються в дошкільному віці. Звідси ясно, яка важлива роль батьків у вихованні учнів. Ми ж, педагоги, завжди обмежені в можливостях впливати на моральний розвиток школяра. Часом ми кидаємо виклик тому, що сформувалося в дитині до приходу в школу. Тому важливо знайти належний шлях до серця дитини. Ми повинні допомогти людині перебороти внутрішній опір у моральному розвитку. Розрізняють наступні типи цінностей.

1. Моральні (етичні).

Загальні універсальні:

- чесність, співчуття, жаль, справедливість, повага, воля; ці цінності виходять за межі віри, світогляду, культури, раси, національної приналежності. Багато хто з них ввійшли в Декларацію прав людини, тому що вони оздоровлюють суспільство.

Неуніверсальні:

- обов'язок стосовно релігії, обов'язок стосовно школи, партійні обов'язки, сімейні обов'язки й ін; наприклад, для індуїста страшно убити корову, але нічого не значить обряд водохрещення.

2. Цінності, не зв'язані з моральністю. Іноді їх називають перевагами: класична музика, хоровий спів, джаз, спорт, рок-музика, математика, балет, риболовля і т.п.

Варто звернути увагу на чисто термінологічні особливості. В англійській мові слово «values» — «цінності, що існують об'єктивно усвіті навколо нас, і цінності усередині нас». Першу групу ми так і називаємо — «об'єктивні цінності», другу ми знаємо як «якості особистості». Питання в тім, щоб об'єктивні цінності перемістити в якості особистості. Цей процес зветься інтерналізація (від англійського *internal* — внутрішній), тобто перехід ззовні усередину. Існує безліч психологічних понять, що описують цей внутрішній світ цінностей. Його можна назвати і моральною позицією дитини. На думку психологів, 5-6-річна дитина вже має моральну позицію. Отже, наше завдання можна розглядати як розвиток існуючої в школяра позиції, яку він, як правило, не бажає змінювати. Адже позиція захищається від змін, у цьому — особливість людини.

Педагоги часто зустрічаються з так званими «бар'єрами», що виникають між педагогічними зусиллями і позицією школярів: ми підносимо дітям

прекрасні цінності, але вони не приймаються, тому що метод їхнього піднесення невдалий.

Професор Б.П. Бітінас виділяє 6 теорій про те, як приймаються цінності.

- Біологічна теорія.

Усе передається від предків генами, тому в школі нічого змінити не можна. У крайньому випадку, у самому ранньому дитинстві можна сформувати якісь цінності, тому настільки важливе дошкільне виховання. Ця теорія має у своїй основі багато чого від неофрейдизму і соціал-дарвінізму.

- Інтелектуальна теорія.

Бере початок від Сократа, що говорив про важливість формування моральності. Процес мислення людини, його моральну позицію можна розвинути. У 60-70 р. XX ст. американський професор Лоуренс створив теорію про те, що людина може вибрати вищі моральні цінності в конкретній ситуації.

- Теорія духовності.

Кожна людина народжується з визначеною духовною позитивною основою. Кожний має переважно гарну основу, але втрачає її, йдучи по життю. Завдання полягає в тім, щоб постійно шукати гарні орієнтири і не втрачати споконвічне позитивне. Людину зіпсувала цивілізація. Цю теорію розвинув Ж.-Ж. Руссо. Ці ж постулати містять і більшість релігій. Відповідно до вірувань, наша задача — відродитися знову (у християнстві — друге народження). Потрібно «витягнути» з учня назовні те добро, що у ньому вже є.

- Теорія соціальних умов (пристосування до групи).

Ця теорія, подібно до наступних, враховує як основний фактор «суспільні умови виховання». Наша моральна позиція визначається тією групою людей, серед якої ми знаходимося. Насамперед, це родина, що справляє дуже великий вплив на дитину. Відносини з однолітками і культура, у якій ми виростили, визначають наше ставлення до цінностей. Це стосується і міжособистісних відносин. Є народи, що оспівують працю, а інші — не дуже. Відповідно до теорії соціальних умов моральність — це прийняття групових норм. У якій групі ти існуєш, такі і твої особисті норми. Цей підхід схожий на відомому нам теорію колективу. Однак невдачі комунарської методики були в тім, що найчастіше для дітей те, що ми називаємо колективом, не становило цінності або сам колектив приймав норми, що педагога не влаштовують: кругова порука, підказки, списування й ін.

- Поведінкова теорія — біхевіоризм.

Побудована на теорії академіка І.П. Павлова. Не так важливі самі цінності, як учинки і дії людини, тому дитину треба просто привчити до гарного поведіння. Гарне поведіння повинне заохочуватись, погане — каратись. У такому підході немає інтерналізації, тобто внутрішньої свідомості, є тільки звички. Такий підхід до виховання теоретично в нас не приймається, хоча знаходить

застосування в сімейному вихованні й у деяких несумлінних чи некваліфікованих педагогів. У закордонних країнах, наприклад, у державах Бенілюксу, біхевіоризм у педагогіці представлений досить широко.

- Теорія діяльності.

Теорія діяльності теж багато уваги приділяє вчинкам людини, але містить і компонент внутрішньої свідомості. Головний фактор виховання — активність самої дитини, її участь у реальних справах. Якщо ми говоримо про моральність, то це моральні вчинки, і через них ми прилучаємо дитину до цінностей. Відповідно до цієї теорії, дитина повинна практично відчути, як приємно робити добро. Щоб школяр відчув, що робити добро — це не стільки жертва, скільки задоволення. Це приємно тому, що ти виконав моральний обов'язок. Приємно тому, що іншому добре. Приємно тому, що ти відчув себе повноцінною людиною.

Прошло більше півстоліття з дня перемоги над фашизмом. Скільки ювілейних кадрів по телебаченню, скільки статей у газетах і журналах, скільки різних святкових заходів! А чи всі школярі взяли участь у благоустрої меморіалів? А чи постійно вони за ними доглядають? А як зберігають вони пам'ять про тих, хто не дожив до наших днів, недолюбив, не полубив, не пізнав життя, а довідався лише про дорогу на фронт? Відповіді на ці питання — критерій моральності наших школярів.

Усі перераховані теорії корисні по-своєму, але повинен бути якийсь цілісний підхід.

З. Н. Горожанкіна виділяє наступні критерії моральної вихованості учнів:

- глибина осмислення правил моралі;
- ступінь розвиненості і сформованості моральних умінь, навичок, звичок;
- характер моральної орієнтації в складних моральних ситуаціях;
- ступінь принциповості;
- міра моральної вимогливості до себе, до людей;
- характер поведінки наодинці із собою й у колективі;
- наявність гуманістичних рис характеру і поведінки;
- ступінь шанобливого й доброзичливого ставлення до людей;
- рівень розвитку почуття власної гідності;
- рівень розвитку совісті, честі, сорому.

Проблема в тім, що наші потреби часто корисливі, і це веде до егоїстичних учинків. Педагог повинен розбудити в дитині безкорисливість. Це процес дуже тривалий і добровільний. Не можна змусити робити добрі справи. І ми не повинні очікувати швидких чудес у вихованні. Навіть ми, педагоги, не завжди поводимо себе так, як думаємо і говоримо. І в дітей, що говорять красиві слова, учинки не завжди адекватні словам. Не кожен, знайшовши в бібліотечній книзі вирвану сторінку, вклеїть її. На

словах (як показують спеціальні дослідження) це обіцяють зробити 80% учнів, а на ділі — лише 10%.

Наше завдання — розбудити позитивні емоції в людині, хоча цей процес дуже тонкий і хворобливий.

У процесі морального виховання необхідно акцентувати увагу на таких категоріях, як воля і відповідальність, совість і провина, страждання, щастя і нещастя, справедливість і несправедливість, достоїнство і безчестя, жертвність і борг. Розповідаючи учням про ці ціннісні орієнтири в житті, варто постійно наводити приклади з духовного життя суспільства, щоб виховання не було занадто теоретизованим. Найбільш зрозумілим підліткам будуть наступні співвідношення:

- моральність і політика, совість і влада, ціль і засоби;
- моральність і право, совість і закон, гуманність і жорстокість;
- моральність і мистецтво, добро і краса, морально прекрасне;
- моральність і релігія, розум і віра;
- моральність і наука, добро й істина.

Як показує досвід, вже в 11-12 років діти можуть досить зріло обговорювати ці проблеми.

Дитина повинна добре засвоїти ідею, висловлену ще Гегелем: «Воля — це усвідомлена необхідність». Не може бути волі без відповідальності за свої вчинки. Воля - це зовсім не всездозволеність. Не може бути волі без закону, як внутрішнього (еталон моралі особистості, заснованої на любові до людей), так і зовнішнього (суспільного). Чим моральніше людина, тим менше потреби в зовнішніх законах. Але внутрішні моральні закони повинні народжуватися в чутливому серці, а не насаджуватися ззовні.

Вправа-дискусія:

- Чи добре брехати? (Мова йде про очевидну, а не «святу» брехню).
- Що таке брехня?
- Що таке «свята» брехня?
- Ти сам часто брешеш?
- Що при цьому відчуваєш?
- Чого люди брешуть?
- Як брехня впливає на відносини людей?
- Коли люди почали брехати? (Вік, історія).
- Хто страждає від брехні?
- Як варто розуміти приказку «Брехня — забувається, правда — залишається»?
- Чи може збрехати друг?
- Хто частіше бреше — м'яка характером чи тверда людина?
- Які наслідки брехні?
- Яке суспільство провокує людину на брехню?
- Чи може фантазія змусити збрехати?
- Якщо усі брешуть — добре це чи погано?
- Як ти себе почуваш, якщо тобі відверто брешуть?
- Чи довго ти переживаєш обман?
- Як ти себе почуваш, якщо знаєш, що твій друг обдурав своїх батьків?

— Чи може неправда впливати на внутрішній світ людини?

— Якщо твій друг обдурить тебе, а потім вибачиться, чи пробачиш ти йому?

— Чи складно постійно брехати?

— Чи може брехня увійти в звичку?

— Чи хочете ви вважати себе чесною людиною?

— Як брехня впливає на стабільність дружби?

— Як би ви почували себе в суспільстві, у якому не можна довіряти нікому?

— Чому ви хочете, щоб люди говорили правду?

Такі прості питання, розраховані на оборотність, універсальність і тривалість, можуть іноді змінити людське життя. Можливо, діти задумуються, як важливо жити для інших людей. Можливо, зміниться саме суспільство, у якому ми живемо.

Розмова про брехню не може не торкатися проблеми совісті. Совість — здатність людини формулювати моральні зобов'язання і чекати від себе їх виконання, контролювати й оцінювати свою поведінку. Совість — це внутрішній голос, що дозволяє відрізнити правильне від неправильного. Чи завжди ми прислухаємося до цього внутрішнього голосу і до його порад? Якщо в нас розвивається звичка не помічати його, то внутрішній голос звучить усе тихіше і тихіше, тому що розвиток совісті не йде автоматично, підсвідомо.

У житті зустрічаються різні форми перекрученої совісті:

неправильно сформована совість;

невиправдане почуття провини, коли ми не винні, але чомусь несемо в собі почуття провини (це найчастіше буває при спілкуванні з яскраво вираженими інтравертами);

ослаблена (ледача) совість, коли ми виправдовуємо свою неправильну поведінку, заспокоюємо себе, указуючи пальцем на інших чи посилаючись на те, що нас змусили погано діяти;

консервативна совість: ви — педант; на вулиці бачите умираючу людину, а вам треба вчасно потрапити на роботу. Що зробити?

— Відповідно до пориву серця. Що важливіше?

— Людина, а не точність приходу на роботу.

Людина повинна пам'ятати про два аспекти совісті:

- знати, що вірно, розрізняти добро і зло;

- поводитися правильно, тому що ми нікого не можемо звинувачувати за свої вчинки.

Вправа-дискусія:

— Чи так уже безневинне списування?

— Що ви відчуваєте при списуванні?

— Уявіть себе на місці вчителя. Чи зачіпає ваше самолюбство те, що ваші учні списують? Якщо так, то чому?

— Як списування впливає на довіру між учнями?

— Чи є списування чесним стосовно тих учнів, що не грішать цим?

— Якщо ви вважаєте вчителя несправедливим чи сам предмет нудним, чи етично списувати на іспиті?

— Якщо брехня — це нормально, чи значить це, що коли вчитель несправедливий чи уроки нецікаві, ви можете вибирати: бути чи не бути чесним?

— Чи є обман нашою сьогоднішньою проблемою?

— Як ваш характер впливає на ваше ставлення до списування? До обману? Чи впливає взагалі і як?

Спілкування з учнями за приведеним переліком питань (він — не догма, його можна доповнити чи навіть цілком замінити іншими питаннями) дозволить педагогу підвести їх до потрібних відповідей. Тут повинен бути аналіз і самоаналіз, а не повчання. Дитина не може бути моральною тому, що ви їй порадили чи, тим більше, наказали бути таким. Ми можемо показати учням багато гарних прикладів, щоб вони **самі** вирішили, що їм треба шляхетно вдяти.

Моральність людини визначається і проявами поваги і терпимості стосовно інших людей. Ми охоче критикуємо один одного, ми чомусь більше помічаємо недоліки не свої, а інших людей. А треба б навпаки, якщо ми хочемо стати кращими. Треба поважати кожного, і в основі відносин повинні бути добро, емпатія до людини. Емпатія — це здатність зрозуміти почуття, думки, переживання іншого.

Золоте правило шанобливого ставлення до інших: «Я хочу, щоб зі мною поводитися так само».

В позаурочній роботі вчитель може вибирати будь-як тему для обговорення моральних якостей, почуттів, принципів. Наприклад.

Моральні якості.

Характер і безхарактерність, вдача і норолливість.

Воля — свавілля — безвільність.

Чеснота і порок, доброта і злість.

Скромність і марнославство, честолюбство і гордість.

Великодушність і шляхетність — гордовитість і пихатість.

Моральні почуття.

Любов і ненависть.

Сором і безсоромність.

Жаль і зловтіха.

Моральні принципи.

Альтруїзм і егоїзм.

Колективізм і індивідуалізм.

Гуманізм і жорстокість.

Чесність і лицемірство.

Моральна поведінка.

Думка — учинок — звичка.

Слово і справа.

Самітність і дружба.

Культура поведінки, ввічливість і брутальність.

Учитель як керівник дискусії повинен пам'ятати нескладні правила такої форми виховної роботи.

1. Необхідно установити конкретний матеріал обговорення. Перший крок — допоможіть підліткам широко дивитися на всі речі і явища. Навчіть їх етичному мисленню. Наприклад, назвіть закон і запитайте, чи захищає він права людини, чи ні. Акцентуйте увагу дітей на оборотності закону.

2. Заплануйте питання, що змусять учнів задуматися.

3. Підберіть оптимальну форму для обговорення, що змусить учнів думати. Наприклад, обговорюється жорстокість у родині. Яка повинна бути ступінь караності старших за знущання над молодшими? Під час обговорення конформізму варто виявити погляди політика, батька, лікаря. Ці погляди, безумовно, різні.

4. Допоможіть учням продовжити роздуми над темою. Для цього найкраще дати їм матеріал, прочитавши який, вони в щоденниках запишуть свої відповіді. Наприклад.

Питання: Життя цінне саме по собі чи визначається індивідуальною цінністю?

Відповідь діти знайдуть у «Злочині і покаранні» Ф.М. Достоєвського.

5. Свою дискусію направляйте в рамки навчальних програм.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Малахов В.М. Етика. Курс лекцій. - К.: Либідь, 2002. - 386 с.
2. Рыбаков Н. В. Моральные отношения и их структура. - М.: Просвещение, 1990. - 156 с.
3. Свадковский Й. Ф. Нравственное воспитание. - М.: Наука, 1987. - 165 с.
4. Хомик В. С. Моральный вимір свідомості юнаків: український досвід// Практична психологія і соціальна робота. - 2003. - № 5-С. 27 - 34.
5. Чупрій Л. В. Моральні цінності як основа відродження української нації// Рідна школа. - 2003. - № 10- С. 23 - 26.
6. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2002. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: естетичні орієнтації особистості.

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Лариса СМАКОТА

У статті визначено поняття “професійна компетентність учителя початкових класів”, проаналізовано структуру професійної компетентності вчителя початкових класів, а також її місце в педагогічній діяльності вчителя, досліджено взаємозв'язки професійної компетентності з професійною майстерністю, здібностями, установкою, спрямованістю.

Особливості діяльності вчителя передбачають наявність певних вихідних якостей, які формуються під впливом навчання. Ці якості є передумовою оволодіння професійною діяльністю. У процесі її виникають певні особистісні зміни, розвиваються і вдосконалюються професійно-значущі якості, здійснюється становлення особистості вчителя початкових класів, однією з важливих характеристик якої виступає компетентність.

Аналіз наукової літератури та педагогічні спостереження дозволили нам у структурі професійної компетентності вчителя початкових класів виділити такі компоненти: мотиваційний (упевненість у собі як учителі початкових класів; ідейна, педагогічна та пізнавальна спрямованість; задоволеність діяльністю); емоційно-вольовий компонент (уміння регулювати свій емоційний стан, володіти голосом, мімікою, жестами; наявність вольових якостей; відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми); особистісний компонент (швидкість реакції на поведінку класу та окремих учнів; комунікативна компетентність; нормальна втомлюваність); професійно-педагогічний компонент (уміння приймати правильні рішення у нестандартних ситуаціях; знання і вміння вчителя початкових класів; наявність потреби в самоосвіті).

Науковці визначають різні види компетентності:

- емоційна (Л.М.Аболін [1]);
- моральна (В.Е.Чудновський [16]);

- фізична (М.Я.Віленський [5]);
- психологічна (О.Ю.Єрмолаєв [10]);
- професійна (З.Н.Курлянд [13]).

Далі ми розглянемо ці види компетентності більш детально та прослідкуємо зв'язки між ними.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки вчителів початкових класів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Завдання даного дослідження - проаналізувати основні складові та особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Найбільш загальною умовою професійної компетентності трудової діяльності є оптимальна відповідність між психолого-педагогічними особливостями людини і об'єктивними вимогами професії.

Особливо важливим це є у професії вчителя початкових класів. В умовах школи майбутні вчителі початкових класів зазнають значних труднощів, пов'язаних з умінням швидко і правильно орієнтуватися в умовах сучасного життя, знаходити оптимальні виходи із складних нестандартних ситуацій і зберігати при цьому витримку і самовладання, тобто володіти професійною компетентністю у своїй педагогічній діяльності.

У психології праці склалася традиція розгляду компетентності професійної діяльності здебільшого як емоційної компетентності. Під емоційною компетентністю розуміють інтегративну якість особистості, яка сприяє успішному здійсненню діяльності в напружених умовах. Останні дослідження емоційної компетентності виходять з

того, що, оскільки емоційна компетентність – явище емоційного порядку, то емоційні механізми повинні під час її вивчення займати домінантне положення. Найбільш сучасне визначення дає Л.М. Аболін, який вважає, що емоційна компетентність – це властивість, що характеризує індивіда в процесі напруженої діяльності, окремі механізми якого, гармонічно взаємодіючи між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети [1].

Поняття моральної компетентності вводить В.С.Чудновський, який під такого виду компетентністю розуміє цілісне утворення, що відображає здатність людини зберігати та реалізовувати в різних умовах особистісні позиції, володіти певним імунітетом до впливів, які суперечать її особистісним установкам, поглядам і переконанням [16]. Факторами цієї компетентності є вибіркова діяльність організму, визначена спрямованістю її мотиваційних установок; компетентність наслідків зв'язків, які встановлюються між організмом і середовищем. Формуючись у системі суспільних відносин, особистість набуває самостійності, відносно незалежності від них. Отже, моральна компетентність особистості спирається на соціальне, що стало індивідуальною особливістю людини.

Розумова діяльність, яка супроводжується емоційними переживаннями, викликає зміни у фізичному стані людини. Як відзначає М.Я.Віленський, при цьому виникає посилення і збільшення частоти дихання, перерозподіл і збільшення кількості циркулюючої крові тощо.

Проте, фізіологічні проблеми працездатності тісно пов'язані з психологічними проблемами помилкових дій і втомлюваності. Отже, низка авторів правомірно говорить про психологічну компетентність.

Поняття психологічної компетентності різними авторами трактується досить широко. Так, П.А.Жоров та О.Ю.Єрмолаєв під психологічною компетентністю розуміють “здатність людини безвідмовно виконувати практичну діяльність протягом необхідного часу при заданих умовах”.

І.А.Переверзев вважає, що психологічна компетентність - не усталеність взагалі, а компетентність до зміни конкретних, у кожному випадку окремих, умов діяльності. Ці характеристики поняття психологічної компетентності, виявляється, тісно пов'язані з поняттям професійної компетентності взагалі та професійної компетентності вчителя початкових класів зокрема.

Процес професійного становлення особистості, на думку З.Н.Курлянд, можна розглядати як систему, але будь-яка система складається з цілого ряду стійких якостей, які виявляються в здатності зберігати свій стан в умовах змінного середовища. Одночасно з цим всередині самої системи існує ряд змінних якостей, завдяки чому виникає перехід від одного відносно стійкого стану до іншого [13].

Діалектичний погляд на будь-який процес передбачає, що всі грані в природі та суспільстві умовні і рухомі, що не існує ні одного явища, яке б не могло за відповідних умов перетворитися в свою протилежність.

У такий спосіб процес професійного становлення молодого спеціаліста вміщує в собі єдність і боротьбу компетентності та плинності. Отже, процес професійного становлення є внутрішньо суперечливим, таким, що заперечує себе, вміщує в собі свою ж протилежність, тобто професійна компетентність внутрішньо вміщує в собі мінливість, проявляється в постійно виникаючих змінах, які спрямовані на становлення особистості як професіонала.

Разом із тим, професійна компетентність виступає основою професійної майстерності. З іншого боку, професійна майстерність тісно взаємопов'язана з такими поняттями, як професійна готовність, досвід, установка, компетентність, спрямованість, що сприяють реалізації поставлених професійних завдань.

Теоретично і практично розглядають психологічні проблеми поведінки та діяльності людини в напружених ситуаціях М.І.Дяченко та Л.А.Кандибович. Основна увага приділяється швидкоплинним напруженим ситуаціям. Автори вказують, що формування готовності до напружених ситуацій означає створення тих необхідних мотивів, установок, досвіду, надання психічним процесам та властивостям особистості таких особливостей, які забезпечують людині можливість ефективно здійснювати діяльність у цих ситуаціях. Тут особливо важливою є роль емоційно-вольової компетентності спеціаліста. Можливість протистояти напруженій ситуації включає три складових: а) фізіологічну компетентність, обумовлену станом фізичних і фізіологічних якостей організму (конституційні особливості, тип нервової системи, вегетативна пластичність); б) психологічну компетентність, обумовлену професійною підготовкою загальним рівнем якостей особистості (спеціальні навички дій у напружених ситуаціях, наявність позитивної мотивації, почуття обов'язку тощо); в) психологічну готовність (активно-дієвий стан, мобілізація всіх сил і можливостей на потрібні дії). Автор підкреслює, що формування готовності до дії в напружених ситуаціях повинно здійснюватись завжди і поступово, в умовах, що максимально моделюють майбутню реальну діяльність [8].

У своєму дослідженні ми орієнтувалися на обгрунтовані М.І.Дяченко та Л.А.Кандибовичем положення: поняття установки вужче за поняття готовності, а професійна компетентність входить до структури професійної готовності [8, 9].

Важливою стороною професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів є професійний досвід. Досвід – ґрунтоване на практиці чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, єдність знань,

умінь і навичок. Якщо вчитель має необхідний для діяльності запас знань та здатний ефективно застосувати їх у практичній діяльності - це свідчить про його професійну компетентність. За визначенням Н.В.Кузьміної, компетентність – це володіння знаннями, які дозволяють тлумачити що-небудь, проголошувати вагоме, авторитетне судження [12]. За С.І. Ожеговим, “компетентний” – 1. Той, хто знає, обізнаний, авторитетний в якійсь області; 2. Той, хто володіє компетенцією” [15].

Отже, компетентність і досвід, як впливає з вищезазначеного, структурно тісно пов'язані з професійною компетентністю.

У педагогічній діяльності виняткове значення має спілкування на рівні довіри, без приниження особистості студента. Спілкування вчителя та учнів на уроці та під час позакласної роботи є важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу, засобом формування особистості учня. Учитель повинен уміти організувати з учнями педагогічно доцільні відносини.

У процесі навчання (об'єктивний фактор) та під впливом характеру (суб'єктивний фактор) загальні знання, вміння, навички та здібності набувають іншого соціо-особистісного статусу – вони, будучи вихідною базою, переростають у професійну майстерність.

Майстерність, за С.І.Ожеговим, по-перше, вміння, володіння професією, трудовими навичками, по-друге, високе мистецтво в якійсь сфері.

І.А.Зязюн вкладає в поняття професійної майстерності такі підсистеми: професійну спрямованість, професійні здібності, професійні знання, техніку володіння собою, техніку взаємодії [11].

В Українському педагогічному словнику поняття „педагогічна майстерність” визначено як характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси та якості [6, 251].

Під майстерністю вихователя Ю.П.Азаров розуміє цілісну систему, що включає в себе технологічну (“технологія”), соціально-психологічну (“відносини”), етичну підсистеми [2].

На нашу думку, професійна майстерність включає дві підсистеми: професійні здібності та професійну компетентність.

Професійна компетентність складається з певних компонентів і структурно включає також три складові, що були виділені І.А.Зязюном, а саме: професійну спрямованість, професійні знання, техніку володіння собою і техніку взаємодії [11].

Професійна компетентність – це властивість професійної діяльності людини, цілісне психічне

явище, що забезпечує досягнення позитивного результату з погляду єдиної функціональної системи діяльності. Тому професійна компетентність є динамічною організацією, що формується, вона вибірково об'єднує різноманітні центральні та периферійні апарати на основі їх взаємодії з метою отримання корисного для організму результату.

Як вище зазначалося, професійна компетентність є складовою частиною професійної майстерності. Ми підходили до розуміння суті майстерності з позиції особистісно-дієвого підходу. Майстерність проявляється в діяльності, проте до неї не зводиться. Вона характеризується рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь, але і це не головне. Суть в особистості людини, її позиції, здібності управляти діяльністю на високому професійному рівні.

Ми виходимо з розуміння майстерності як комплексу властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійною діяльністю. Цей комплекс включає, як ми зазначали вище, професійну компетентність та професійні здібності.

Значна кількість дослідників відзначають, що найважливішим фактором оволодіння майстерністю є спеціальні професійні здібності. Тому, розглядаючи проблему професійної компетентності вчителя початкових класів, не можна не сказати про ту роль, яку відіграють спеціальні здібності у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Щоб стати професіоналами, майбутнім учителям початкових класів недостатньо успішно засвоїти знання тільки з фахових дисциплін. Дуже часто бувають випадки, коли студенти-відмінники при зустрічі з дітьми розгублюються і, навпаки, студенти, які не досягли високих результатів у навчанні, працюють цікаво, творчо.

Так, Т.І.Артем'єва відзначає, що основою в ході визначення здібностей є діяльність, а критерієм, який відрізняє здібності від будь-якого іншого виконання діяльності, - успішність її виконання та ефективність. Тому доцільно було припустити наявність тісного зв'язку між професійними здібностями та професійною компетентністю в професійній діяльності вчителя початкових класів [4].

Унаслідок проведеного дослідження З.Н.Курлянд було встановлено високу кореляційну залежність між розвитком деяких компонентів педагогічних здібностей і професійною компетентністю в педагогічній діяльності (коефіцієнт кореляції $R = 0,81$). Було також визначено, що досягнення студентами вищих рівнів розвитку педагогічних здібностей достатньо забезпечує вищий рівень професійної компетентності майбутнього вчителя [13].

Отже, проводячи цілеспрямовану роботу з розвитку спеціальних здібностей, ми в такий спосіб допомагаємо майбутнім учителям початкових класів досягнути вищих рівнів професійної компетентності. Так, наприклад, уміння швидко приймати вірні рішення в проблемних ситуаціях міцно пов'язане з

продуктивним творчим спостереженням педагогічного процесу, здібністю аналізувати, розкривати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та обставинами, знаходити вірний тон, інтонацію в процесі спілкування з учнями, батьками, колегами.

Усі ці якості є компонентами професійних здібностей, які визначають успішність професійної діяльності вчителів початкових класів.

Функціональна система професійної компетентності неначе "проростає" із системи здібностей.

Отже, професійна компетентність і професійні здібності – це дві взаємозалежні, взаємообумовлені та взаємопов'язані підсистеми професійної майстерності. Розвиток професійних здібностей у системі вищої професійної освіти служить передумовою професійної компетентності вчителя початкових класів у професійній діяльності, ці здібності є необхідним, визначальним фактором для її формування.

Ураховуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що не тільки знання, уміння та навички з фахових дисциплін допоможуть учителю початкових класів стати дійсно професіоналом своєї справи. Великого значення набуває формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка у педагогічній діяльності визначає її успішність, викликає впевненість у своїх силах.

Професійна компетентність не є природженим задатком. Вона залежить від уміння свідомо керувати діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, регулювати свій емоційний стан.

На наш погляд, поняття професійної компетентності в діяльності вчителя початкових класів включає як емоційну компетентність, так і психологічну. Всі ці поняття взаємопов'язані між собою, але поняття професійної компетентності ширше і не збігається навіть із поняттям психологічної компетентності.

Для професійної компетентності вчителя початкових класів необхідні спеціальні знання, уміння та навички в межах вибраного фаху, котрі не є компонентами психологічної компетентності, але необхідні висококваліфікованому професіоналу. Професійна компетентність учителя початкових класів формується як синтез властивостей та якостей особистості, і рівень її може бути змінений за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, що враховує індивідуальні особливості особистості і проводиться в професійній діяльності або в діяльності, що максимально моделює таку.

Для професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів важливим є те, що він майже з перших днів педагогічної діяльності буде зазнавати почуття задоволення від виконаної роботи.

Висновок. За основу професійної компетентності вчителя початкових класів ми взяли визначення З.Н.Курлянд із урахуванням особливостей

професійної підготовки вчителів початкових класів. Отже, під професійною компетентністю вчителя початкових класів ми розуміємо синтез властивостей і якостей особистості, що дає можливість упевнено, самостійно, без зайвого емоційного напруження виконувати свою педагогічну діяльність у різних, часто непередбачених умовах з мінімальними помилками протягом тривалого часу.

Професійна компетентність вчителя початкових класів тісно пов'язана з його моральною, фізичною і психологічною компетентністю. Всі ці види компетентності важливі для професії вчителя початкових класів, тому що вони сприяють становленню особистості як професіонала.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1987. – 331с.
2. Азаров Ю.П. О мастерстве воспитателя. – М.: Знание. 1974. – 64 с.
3. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980. – 197с.
4. Артёмьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
5. Виленский М.Я., Сафин Р.С. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей: Уч. пособие. – М.: Высшая школа. 1989. – 158 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Демьяненко Н.М. Общепедагогическая подготовка учителей истории высшей школы (1917-1933гг.). Дис...канд. пед. наук. - К., 1991. – 178 с.
8. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск.: Белорусский государственный университет, 1976. – 175 с.
9. Дьяченко М.И., Кандилович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск: Изд-во БГУ, 1985. –206 с.
10. Заремба Ф. К вопросу о роли некоторых эмоциональных состояний в профессиональной деятельности учителя // Студенческий коллектив и формирование личности будущего учителя. – М.: Изд-во МГПИ, 1981. – С. 42-50.
11. Зязюн І.А. Формування особистості радянського вчителя. – К.: Вища школа, 1989. – 144 с.
12. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя: Тексты лекций. – Гомель: ГГУ. 1976. – 57с.
13. Курлянд З.Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності: Навчальний посібник. - Одеса: ОДП: 1985. – 161с.
14. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 295 с.
15. Ожегов А.И. Словарь русского языка. 22-ое изд. стереотипное. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
16. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1981.– 208с.
17. Хорожа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. – Київ. – 2003.- 318 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Смакота Лариса – заступник директора з навчальної роботи Богуславського гуманітарного коледжу ім. І.С.Нечуя-Левицького.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей формування професійної компетентності вчителів.

ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЕРНСТА МЕЙМАНА НА ПРОБЛЕМУ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ ТА СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ТЕСТУВАННЯ

Алла СТЕПАНЕНКО

У статті розглядаються основні думки щодо проблеми дослідження обдарованості та створення системи тестування, аналізується процес розвитку системи тестування і формування тестології періоду кінця XIX – початку XX ст.

Висвітлюються положення та основні завдання у розробці теорії та практики експериментальної педагогіки і погляди її представника Ернста Меймана що до дослідження розумової обдарованості дітей, створення системи тестів та методів обробки результатів досліджень.

Ключові слова: експериментальна педагогіка, юнацтвознавство, розумова обдарованість, система тестів.

У системі освіти багатьох країн важливою складовою частиною навчального процесу стало широке використання тестів різного призначення. Проте шлях до цього тривав декілька десятиліть і супроводжувався постійної полемікою між прихильниками та противниками тестування. Тенденція до впровадження тестових методів у систему освіти зароджується наприкінці XIX – початку XXст., хоча окремі дослідники-тестологи вважають, що тести вперше були використані не в психології, а саме в педагогіці.

Про часи появи перших педагогічних тестів існують суперечливі дані. Так, І.А.Цатурова, В.С.Аванесов, О.М.Майоров називають 1864р. і пов'язують їх появу з публікацією англійця Дж.Фішера “A scale book” – градуйованої книги, в якій були подані завдання і варіанти відповідей для вибору з правопису, граматики, читання, історії, арифметики й навігації, а також приблизні тексти творів разом з методом їхньої кількісної оцінки [1]. Інші дослідники, зокрема М.І. Гаріпов, Г.А.Валітова називають більш ранню дату – 1845 р. У цьому році в Бостоні було проведено письмове тестування груп учнів, що відбирались для міських шкіл. Результати цього письмового екзамену підтвердили ті недоліки, на які раніше вказували дослідники, метою яких було виявлення й підтвердження цих результатів за допомогою письмового тестування [3].

Більш обережно оцінює цей факт А.Анастасі, вважаючи його важливим кроком на шляху технічного удосконалення традиційних шкільних екзаменів. При цьому звертається увага на те, що обґрунтування даного нововведення було дивовижно схоже на міркування пізнішого періоду про заміну звичайних усних опитувань на письмові і з вибором відповіді із списку можливих. Таке нововведення обґрунтовували також і тим, що письмові іспити ставлять усіх учнів у рівне положення, дозволяють охопити ширше зміст навчального матеріалу, зменшують елемент випадковості при виборі навчальних питань та зводить нанівець можливу необ'єктивність екзаменатора [2].

Такі приклади епізодичного використання тестових методик свідчать про те, що і науково-

педагогічна думка, і педагогічна практика, вели пошук нових форм контролю і оцінки знань учнів, які могли б служити надійнішим і ефективнішим інструментом вимірювання знань, ніж усне опитування.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. швидкими темпами розвивається експериментальна педагогіка, яка широко використовувала психологічні й педагогічні тести. В цей період потреби індустріально розвинених країн вимагали припливу нової освіченої робочої сили в промисловість, що швидко розвивались, сприяли введенню загальної освіти для дітей всіх верств населення. З 1899 р. у Лейпцизі під керівництвом професора Ернста Меймана почав виходити “Журнал педагогічної психології, патології та гігієни”, з 1905 р. “Журнал експериментальної педагогіки”, які у 1911 р. влилися у “Журнал педагогічної психології і експериментальної педагогіки”. Педологічні дослідження цього періоду торкалися всіх сторін розвитку дитини, і зокрема питань шкільної освіти. Тому багато дослідників розглядали експериментальну педагогіку як складову частину педології [4].

Одним із важливіших чинників, що вплинули на розвиток тестового руху в галузі освіти, стала політика урядів індустріальних країн, які прагнули відділити дітей здатних до засвоєння загальноосвітніх програм від дітей із затримками розвитку та нездатних засвоювати у повному обсязі шкільну програму протягом навчального року. Саме на цій ділянці шкільної роботи на початку XX ст. відбувся серйозний прорив, який сприяв перетворенню тестології в самостійний науковий напрямок.

Такий якісний прорив у розвитку тестології пов'язаний у першу чергу з ім'ям французького вченого Альфреда Біне (1857-1911). Свої психологічні дослідження з застосуванням тестів А.Біне почав ще наприкінці XIXст. Ці тести, розроблені у ході співпраці вченого-психолога з лікарем, використовуються й по сьогоднішній день, хоча і в неодноразово переробленому та суттєво доповненому вигляді. У психології та педагогіці вони відомі як “шкала розумового розвитку Біне-Сімона” (Binet-Simon Intelligence Development Echelle). Крім того було введено поняття “розумового рівня”, пізніше заміненого на термін “розумовий вік”, а на сучасному етапі використовується термін “показник розумового розвитку”(IQ).

У “Лекціях з експериментальної педагогіки” Ернст Мейман детально аналізує тести Біне-Сімона та їх послідовників, у першу чергу тих, хто доповнив і удосконалив ці тести. Так, у розвиток метода Біне-Сімона суттєво доповнення внесли американський психолог Г.Годдард і німецький психолог О.Бобертаг, які ввели норму для оцінки самого тесту. Саме ці

науковці на основі багатьох дослідів прийшли до висновку, що будь-який тест можна вважати нормальним для даного віку, якщо його виконують 75% дітей цього віку [8]. Цю цифру вчені встановили, виходячи з того факту, що при проведенні досліджень діють деякі додаткові чинники (вплив експериментатора, настрої вихованців, випадкове недостатнє розуміння і т. д.), що може негативно впливати на результати досліджень і не виявити реального рівня обдарованості учнів.

Німецький учений, представник експериментальної педагогіки, Ернст Мейман розглядав систему тестування як складову частину вчення про обдарованість, яке в свою чергу розроблялось в межах *юнацтвознавства* (Jugendkunde) [7]. Перед експериментальною педагогікою Е.Мейман ставив досить широке коло завдань що до створення системи тестування та аналізу результатів тестів. Одним з важливих завдань експериментальної педагогіки вважалось створення тестів для визначення *рівня природженої обдарованості* та *рівня розумових здібностей*. Проте як показала подальша практика розвитку тестології, ці два аспекти не можна досить чітко відокремити один від одного [4].

Е.Мейман визначав наступні завдання вчення про обдарованість, яке мало теоретичний та практичний характер. Теоретичне вчення експериментальної педагогіки про обдарованості має в свою чергу наступні завдання:

1) встановлення розвитку дитячої обдарованості, що включає визначення *нормальної обдарованості*, індивідуальних та типових відхилень від норми для певних вікових категорій;

2) встановлення якісного диференціювання обдарованості дитини, яке вказує, в якому напрямку, за якими якостями й здібностями взагалі можна розрізнити дітей різного віку;

3) питання про кількісні розбіжності обдарованості або ступені обдарованості, де розрізняються високий ступінь обдарованості (геніальність), середній, слабкий та хворобливо-патологічний ступені обдарованості.

Для визначенню ступеню обдарованості експериментальна педагогіка використовувала такі основні методи:

а) метод розумових або фізичних тестів,

б) серії тестів та системи тестів, що можуть комбінуватись,

в) метод всебічного експериментального аналізу обдарованості індивідуума, при якому необхідно розчленувати обдарованість за всіма напрямками на основні, елементарні здібності, та з'ясувати як із цих елементів обдарованості можна синтетично пояснити фактичну інтелектуальну продуктивність людини.

При цьому експериментальна педагогіка намагалась використовувати статистичні методи для обробки результатів, застосовуючи *дослідження кореляцій*, яке в числах виражає взаємовідношення різних розумових здібностей одного й того самого

індивідуума, а на основі цих числових даних робиться висновок про внутрішні зв'язки цих здібностей [6].

Під керівництвом Е.Меймана у Гамбурзі було розроблено серію тестів: 1) тести дослідження стану розумового розвитку дитини (тести розвитку), 2) тести дослідження обдарованості, 3) тести дослідження впливу всіх зовнішніх умов (тести середовища). Основним завданням експериментального дослідження розумових здібностей із самого початку було визначення поняття *рівня нормальної обдарованості*, тобто такого рівня розумових здібностей, який би визначався для кожної вікової категорії як нормальний рівень результатів розумової роботи. Як представника експериментальної педагогіки, вченого-дослідника і професора університету Ернста Меймана також цікавило питання теоретичного дослідження обдарованості дітей. У своїх "Лекціях" Е. Мейман, спираючись на Штерна, вперше в широкому розумінні використав цю нову на той час дисципліну в дитячій та юнацькій психології, а надалі й у педагогіці. Завдання індивідуальної психології та педагогічної психології взагалі Е. Мейман вбачав у наступних трьох пунктах:

1. Опис і класифікація існуючих відмінностей людей;
2. Їх аналітичний розподіл на елементарні відмінності;
3. Синтетичне відновлення фактичних відмінностей індивідуума, виходячи з елементарних.

Останнім і узагальнюючим завданням експериментальної педагогіки мала бути спроба зрозуміти сутність особистості як внутрішньої єдності у його специфічних особливостях. Е.Мейман намагався збагнути, в якій мірі взагалі варіюються індивідуальні особливості і не намагався розглядати, як це здійснюється на прикладі окремої особистості. За часи, коли розвиток індивідуальної дитячої психології переживав підйом, Е.Мейман звернув увагу на педагогічно важливі розбіжності що до рівня обдарованості, здійснив багато досліджень у цьому напрямку і вчення про обдарованість належить до суттєвих основ експериментальної педагогіки Меймана, яка розділяється на теоретичну і практичну частини. У теоретичній частині свого вчення Е.Мейман розрізняє сутність понять **обдарованості, задатків та нахилів**.

а) СУТНІСТЬ ОБДАРОВАНОСТІ

Вирішальне значення для основних положень вчення про обдарованість, на думку Е.Меймана, має питання про загальну обдарованість. Вчений вважає, що існують загальні найвищий та найнижчий рівні обдарованості, незалежно від індивідуальних розбіжностей у обдарованості людини. Е.Мейман схилився до тези про *єдину загальну обдарованість*, де він розрізняє різні ступені. Глибокими причинами такої диференціації і таким чином сутності обдарованості Мейман визначає основні властивості людської індивідуальності:

1. Здібність до самостійного, продуктивного, аналітичного мислення.

2. Підвищення інтенсивності розумового життя, яка перш за все виражається насамперед у надзвичайно підвищеній увазі, що в свою чергу зумовлює високу розумову сприйнятливість обдарованого індивідуума.

Е.Мейман марно намагався остаточно сформулювати поняття сутності обдарованості. Тлумачення цього поняття і зв'язку його елементів є і досі темою для гіпотез і суперечок [4].

б) ОБДАРОВАНИСТЬ, ЗАДАТКИ ТА НАХИЛИ

Розглядаючи питання загальної обдарованості людини, Е.Мейман намагається з'ясувати долю вродженої обдарованості та відрізнити її від частки пізніше здобутої. Додаткові якості – задатки та нахили – визначаються впливом спадковості, і хоча цей вплив має диспозиційний характер, вчений не визначає готових завершених властивостей, а лише тільки можливості розвитку. Під впливом середовища слабкі якості розвиваються, а сильніше розвинені слабшають та затухають і є можливість відносного перетворення вроджених загальних якостей.

Постановка такого питання мала практичне застосування, тому що висувала конкретні завдання відрізнити у певних окремих випадках вплив додаткових якостей від впливу середовища та виховання. Е. Мейман навіть намагався такий зв'язок відобразити у математичній формулі: $L = E \cdot x$, де x – додаткові якості: задатки та нахили, L – результат досягнення у навчанні, E – тренування. Виходячи з цього, він стверджує, що $x = L/E$. Оскільки фактори L та E охоплюють певною мірою аспекти експериментальної психології, на думку Е. Меймана, і є передумовами точних досліджень додаткових вроджених якостей людини. Інший критерій визначення наявності вродженої обдарованості вбачався у спонтанних проявах певної діяльності. При цьому дослідник наголошує, що практично не існує спонтанності у чистому вигляді, яка б не потребувала ініціації та стимулювання. Отже експериментальна педагогіка говорить про спонтанність діяльності, коли індивідуум відповідає енергійною діяльністю на незначний зовнішній стимул. Оскільки тут спонтанність визначається як відношення стимул-реакція, вона може підлягати експериментальному обліку [5].

Наша оцінка цих методичних припущень і передумов подається через принциповий розгляд психології Е. Меймана. Вищенаведені приклади є класичними, механічними прикладами причинно орієнтованої педагогічної психології.

в) ОБДАРОВАНИСТЬ І РОЗВИТОК

Співвідношення обдарованості і розвитку привело Е.Меймана до кола проблем пов'язаних із генетичним розглядом різного рівня обдарованості, а дослідження торкалось уже обговорених проблем додаткових якостей. Безперечно визнавалось, що ранні прояви різниці в обдарованості на перших роках життя свідчили про очевидну значну частку природжених задатків. Вивчення розвитку обдарованості повинно

було показати, чи підтверджуються при цьому типові якості та властивості дитячої обдарованості, індивідуальні розбіжності в цьому, відмінності за статевими ознаками та періодами розвитку. Це вирішальне питання приводить нас до практики: як, розглядаючи досягнення дитини, відокремити частину індивідуальної обдарованості від явищ розвитку у їхньому чистому вигляді? Розглядаючи прості приклади дослідження пам'яті, експериментальна педагогіка констатує наступні спостереження: 14-річні учні середнього і нижче середнього рівня обдарованості можуть запам'ятовувати більше складів ніж найобдарованіші 6-річні діти, і приходять до висновку, що існують окремі чинники розвитку зумовлені віковими розбіжностями у здібностях і досягненнях дитини, які базуються не лише на різниці в обдарованості. Цей факт доводив важливість дослідження розвитку і висував на перше місце завдання відокремлення чинників обдарованості від чинників розвитку. Е.Мейман наголошував на практичному застосуванні вчення про обдарованість і зокрема про відокремлення тестів на визначення рівня розвитку від тестів на визначення рівня обдарованості під час дослідження рівня розвитку інтелекту.

г) ПРАКТИЧНЕ ВЧЕННЯ ПРО ОБДАРОВАНИСТЬ

До того, як сучасні психологія і педагогіка підтвердили свої перші практичні досягнення, наприкінці XIX – на початку XX ст., тільки школа могла певною мірою об'єктивно оцінювати обдарованість учня. Пізніше, базуючись на теорії та практиці педагогіки реформи, з'явилась вживана ідентифікація шкільної обдарованості (працездатності у здійсненні шкільної роботи) із загальною обдарованістю.

Найпершим завданням практичного дослідження обдарованості Е. Мейман вбачав насамперед у критичному перегляді попередніх поглядів і розуміння обдарованості учнів. Робота Е.Меймана "Лекції з експериментальної педагогіки" з її історичною частиною та широкими літературними відомостями є важливим інформаційним джерелом, у якому вчений описав і систематизував методи тестування біля самих витоків на початку формування тестології як окремого самостійного напрямку. Звичайні оцінювання обдарованості учнів враховували лише досягнення з окремих шкільних дисциплін та представляли собою сукупність показників: з одного боку справжню обдарованість, з іншого боку значну частку випадкових чинників. Проте наукове значення цих досліджень є безперечним, адже вони стали стартовими для розвитку психології, педагогіки, тестології, де Е.Мейман досліджує питання «справжньої обдарованості згідно її наукового масштабу» [7]. Вчений визначає обдарованість як розумові, інтелектуальні здібності та проголошує мислення вирішальним фактором загальної обдарованості людини. Таким чином, на передній план вчення про обдарованість виходять проблеми

теоретичного та практичного дослідження розумових здібностей і в цей період фактично формуються методи дослідження розумових здібностей, зокрема тести Біне-Сімона і їх численних удосконалених варіацій.

Основна мета експериментального дослідження розумових здібностей Ернста Меймана з самого початку передбачала створення теоретичної і практичної основи педагогічної науки:

- визначення поняття рівня *нормальної обдарованості*, тобто такого рівня розумових здібностей, який би визначався для кожної вікової категорії як нормальний рівень результатів розумової роботи. При цьому вчений закликає до дотримання єдиних стандартів у підрахуванні результатів визначення рівня розумової обдарованості, яке у зв'язку з практичним значенням цього питання повинно носити інтернаціональний характер [5];
- здійснення систематизації методів дослідження розумових здібностей та їх результатів періоду кінця XIX – початку XX ст., які стали частиною теорії обдарованості експериментальної педагогіки, що прагнула поєднати психологічні, фізіологічні та медичні аспекти в теорії та практиці виховання і навчання;
- удосконалення методів тестування та їх практичне випробування;
- спроба застосувати статистичні методи до прогнозування і визначення рівня обдарованості та розвитку.

Аналіз історичного розвитку формування вчення про обдарованість і створення системи тестів набуває великого значення на сучасному етапі розвитку теорії й практики освіти та виховання. Аналізуючи процес розвитку тестової системи як складового елементу навчання та педагогічного контролю, необхідно зазначити, що цей процес безперервно удосконалюється і буде продовжувати

удосконалюватись відповідно розвитку теоретичних та емпіричних досліджень. У сучасному освітньому процесі використовуються різні види тестів, які класифікуються за метою дослідження: тести інтелекту, тести спеціальних здібностей, особові тести, комплексні тести здібностей, тести досягнень, що використовуються для визначення засвоєних учнями теоретичних та практичних курсів навчання [4].

Накопичення досвіду в розробці та використанні тестів досягнень привело вчених до розуміння того факту, що ці тести в освітньому процесі можуть виконувати багато ролей: прогноуючу, корегуючу, навчальну, розвиваючу, інформативну. Таким чином тести в освіті за багато десятиліть перетворились у багатьох країнах на один із дієвих педагогічних інструментів, що виконує багаторольову функцію та значною мірою впливає на виховні, навчальні та адміністративні процеси. А тестових рух в галузі освіти має стійку тенденцію до розширення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аванесов В.С. Тесты: история и теория // Управление школой. – 1999. – № 12.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1.– М., 1982. – С.28-29.
3. Гарипов М.И., Валитова Г.А. Дидактическое тестирование в начальной школе: Учеб. Пособие к спецкурсу. – Уфа, 2002. – С.5.
4. Кадневский В.М. Из истории создания и применения тестов для системы образования // Педдиагностика. – 2003.– № 3.
5. Мейман, Эрнст “Лекции по экспериментальной педагогике”. Ч. II. – М., 1910.
6. Мейман Эрнст “Очерк экспериментальной педагогике”. – М.: Издательство “Мир”, 1916.
7. Meumann, Ernst „Abriss der experimentellen Pädagogik” 1914.
8. Meumann, Ernst “Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologische Grundlagen” Band I, Leipzig.1911, Band II, Leipzig. – 1913.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Степаненко Алла В'ячеславівна - аспірантка кафедри педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки.

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Світлана ТАРАСОВА

Перехід до ринкової економіки викликав значні зміни в галузі управління персоналом як нових, так і вже діючих підприємств, організацій, навчальних закладів. У нових господарських умовах керівник і спеціаліст будь-якого рівня повинен володіти достатньою ерудицією в широкій галузі знань, що складає зміст практичного менеджменту. На сучасному етапі розвитку суспільства виникла потреба в керівникові нового типу – менеджері, який володіє і знаннями ринкових відносин, і високим рівнем загальної та управлінської культури, і

стратегічним мисленням, і динамізмом та оперативністю дій, що в свою чергу вимагає проведення суттєвих перетворень у системі підготовки управлінських кадрів. Менеджмент як система управління в умовах ринкових відносин - це вміння домагатись поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотивацію поведінки людей. Менеджмент полягає в необхідності:

1) здійснювати особистісно стимулюючий вплив на продуктивність роботи членів трудового колективу,

спонукати підлеглих діяти в напрямку досягнення поставленої мети;

2) наполегливо проводити свої ідеї в переговорах з окремими особами й групами осіб;

3) доводити свою думку безпосередньому керівникові або схилити до підтримки учасників обговорення проєктів, планів, перспектив, тобто реалізовувати свої ідеї [2].

Це складна суспільно-економічна діяльність, яка позитивно відбивається на всіх сторонах життя колективу, зокрема, на ділових стосунках і співробітництві його членів.

Насамперед відзначимо, що „менеджер” — це особливий тип керівника, одне з головних завдань якого полягає в ефективній організації роботи його підлеглих [3]. Однак мистецтво керівника виявляється не тільки в налагодженні комунікацій, координуванні і напрямку роботи підлеглих, але й в умінні делегувати їм необхідні повноваження й відповідальність, надавати право висловлювати й відстоювати власні думки, зберігаючи за собою функцію контролю. Як відомо, до 80% проблем, що виникають у менеджерів, пов’язані з людьми. У зв’язку з цим, працюючи в колективі, як відзначають дослідники (А.Файоль, І.П.Волкова, Е.С.Кузьміна, Ю.Н.Ємельянова, Г.Кунца, С.О.Донелла й ін.), він повинен постійно виконувати ряд функцій, що відбивають структуру й специфіку його професійної діяльності: когнітивну, організаційно-прогностичну, проєктивну, комунікативно-інформаційну, мотиваційно-стимулюючу, управлінську, контрольну-оціночну, корекційно-навчальну, розвивальну й виховну. Багатофункціональність діяльності менеджера підкреслює її складність і визначає критерії готовності претендентів до ефективного виконання передбачуваної посади.

Відомо, що найгірше, що може відбутися в професійній кар’єрі керівника, — це втрата довіри підлеглих. Репутацію першокласного менеджера заслуговує той, хто не боїться оточити себе здібними людьми, хто постійно шукає таких співробітників, піклується про молоді таланти, допомагаючи їм розкрити творчий потенціал. Такий керівник виходить із переконання, що кожна людина являє собою особистість, що має невід’ємне право на вільний і природний прояв своєї індивідуальності. Як показала тривала практика менеджменту, при описі професійно важливих якостей успішного керівника перевага віддається тим якостям, що зв’язані з умінням спілкуватися й керувати людьми (міжособистісне спілкування, комунікація, особистий вплив на людей і ін.), володіння методами управління (уміння визначати проблеми, приймати рішення, управляти часом, вибудовувати пріоритети в справах і т.д.).

Одним із перших на роль індивідуально-психологічних особливостей менеджерів з погляду їхнього впливу на успішність функціонування організації звернув увагу А. Файоль. Він сформулював 14 принципів управління, які і в даний час визнаються фахівцями.

1. Дисципліна, тобто слухняність і повага до досягнутих угод між фірмою і її працівниками, що припускає також і справедливо застосовувані санкції.

2. Винагорода персоналу, у тому числі справедлива зарплата.

3. Справедливість, що припускає сполучення доброти й правосуддя.

4. Корпоративний дух, тобто гармонія персоналу, його згуртованість.

5. Підпорядкованість особистих інтересів загальним. Інтереси окремого працівника або групи не повинні превалювати над інтересами компанії.

6. Поділ праці, або спеціалізація, мета якої — виконання роботи, більшої за обсягом і кращої за якістю при тих же зусиллях.

7. Повноваження й відповідальність, причому повноваження є право віддавати наказ, а відповідальність — її складова протилежність.

8. Єдиноначальність: працівник повинен одержувати накази тільки від одного безпосереднього начальника.

9. Єдність напрямку. Кожна група, що діє в рамках однієї мети, повинна бути об’єднана єдиним планом і мати одного керівника.

10. Централізація. Мова йде про правильну пропорцію між централізацією й децентралізацією. Це проблема визначення міри, що забезпечить кращі можливі результати.

11. Скалярний ланцюг, що являє собою ряд осіб, що знаходяться на керівних посадах, починаючи від особи, яка займає найвище положення і до керівника низової ланки.

12. Порядок: місце — для усього, і все на своєму місці.

13. Стабільність робочого місця для персоналу, оскільки висока плинність кадрів знижує ефективність організації.

14. Ініціатива, що припускає розробку плану й забезпечення його успішної реалізації, що додає організації силу й енергію.

Запропоновані А. Файолем принципи містять у собі елементи управління „людськими ресурсами” („управління персоналом”), що послужило основою створення сучасної теорії організації менеджменту.

У ряді робіт Р. Еванса, П. Рассела, Р. Л. Кричевського, Р.Стогділла, Г.Кунца, С.О.Доннелла вказується, що ефективна управлінська діяльність залежить від наявності у менеджера сукупності особистісних рис, які визначають його стиль і стандарти поведінки. Дослідники відзначають, що менеджер повинен мати інтелектуальні здібності, розвинені креативні якості, комунікативні характеристики, здатність до самоврядування й самоорганізації.

Намагаючись оптимально використати потенціал працівників підприємства або фірми і створити сприятливий клімат в колективі, менеджер повинен знати типи поведінки, переваги й недоліки своїх підлеглих та відповідно впливати на них. Хоча люди часто реалізують волю до влади через насилля, що,

зрозуміло, не вимагає значних зусиль та інтелектуальної напруги. Звичайно, примусити людину значно простіше, ніж переконати. Переконати людину набагато складніше, але переконання має значні переваги перед примусом. За наказом людина працює тільки до тієї пори, поки здійснюється вплив через страх або користь. Як тільки припиняється залякування або дія підкупу, вона звільняється від керівного впливу і після цього вже більше не можна поширити на неї власну волю. Силовий вплив - явище, яке можливе тільки тимчасово. Переконання ж є владою над розумом, вона завжди постійна. Якщо ви зробили власні думки частиною свідомості іншої людини, то вона весь час живе з ними, як зі своїми власними, нерідко все життя, знаходячись під постійним вашим упливом.

Кожна людина володіє особливим обдаруванням до певної діяльності. І саме менеджер зобов'язаний допомогти людині знайти „свою справу”, яка здійснюється невимушено, з інтересом, викликає задоволення. Існує чітка залежність між місцем людини в організаційній ієрархії суспільства та її особистісним рівнем розвитку, зорієнтованим на відповідну діяльність. Імідж становить собою публічне „Я” людини, бо часто людина бачить сама себе ідеальною та це не завжди збігається з позицією оточення. Тому, коли це вже справжній імідж лідера, то він усіляко допомагає йому в управлінні колективом, а імідж високопрофесійного виконавця сприяє підвищенню авторитету у керівництва і серед співробітників.

Менеджер повинен уміти вибирати стиль управління - демократичний чи авторитарний - індивідуально, згідно зі своїми психологічними особливостями. І якщо менеджер не є керівником від природи повністю, то всьому, чого не вистачає, він повинен навчитися, зокрема і вмінню орієнтуватися щодо психологічних властивостей власної особистості й особистісних властивостей своїх підлеглих [6].

Звичайно, керівниками не народжуються, зрештою, ними стають. Стають переважно ті люди, які вже мають певні особистісні особливості, які сприяють управлінській роботі з людьми. Становлення таких властивостей відбувається вже в ранньому віці на основі спадкових задатків. Уплив на даний процес можуть чинити батьки, вихователі, а пізніше й викладачі, використовуючи наукові рекомендації щодо індивідуалізації навчання й виховання, здійснюючи функціонально-особистісні підходи. Особистості студента при цьому необхідно надати можливість виявляти самостійність у виборі напрямків пошуку відповідей на поставлені проблеми життя, вибирати зміст і характер навчання, реалізувати досвід і своє бачення сенсу навчальної діяльності та розвивати схильність до творчого пізнання реальної дійсності. В основу діяльності студента як суб'єкта учіння повинен бути покладений свій особливий шлях самоформування особистості.

Це найбільш поширене, а мабуть, і певною мірою виправдане вирішення проблеми підготовки ініціативного керівника до управлінської діяльності.

Плідним функціонально-особистісним підходом у вирішенні поставленої проблеми є також психологічна оцінка й відбір кандидатів на керівні посади, до занять менеджментом. У підборі й оцінці управлінців перевага надається оціночним шкалам (методика рейтингу). Оцінювачі (особи, які добре знають оцінюваного) оцінюють за відповідною шкалою одні й ті ж наперед визначені якості кандидата або діючого керівника (менеджера). Переваги застосування цього методу найкраще виявляються тоді, коли особистість людини достатньою мірою добре знайома оточенню, а наслідки справедливі скоріше до працюючих керівників (менеджерів).

Уявляється також, що аналогічним методом для оцінки кандидатів і менеджерів, які працюють і мають відповідний досвід, може бути добре знайомий метод незалежних характеристик, запропонований у свій час К.К. Платоновим. В основу методу покладено вивчення особистості в різних видах діяльності (виробничій, громадській, спортивній тощо). Головне при цьому те, що матеріали для узагальнення одержують від багатьох осіб, тих, що мали можливість добре пізнати людину, яку належить оцінити.

Для підбору управлінців також можливе й бажане застосування особистісних тестів, які дозволяють визначити якості менеджерів, зокрема, кандидатів на посаду. Так, можливе їх застосування для з'ясування окремих властивостей, наприклад, чи володіє кандидат бажаною комунікативною спрямованістю. За допомогою тестів можна визначити й оцінити багато різних властивостей особистості і людських стосунків. Проте для більшої повноти й надійності оцінки якостей особистості професіонала потрібен комплекс методик, у поєднанні традиційних, стандартних підходів і спеціальних. Такий комплекс тестів повинен розроблятися для кожних умов і професій спеціально. Доцільно в розроблюваному комплексі використовувати методики, які мають певну надійність, визначену в процесі проведення експериментального дослідження з застосуванням указаних підходів і статистичної обробки одержаних даних [8].

Під час підготовки менеджерів функціонально-особистісний підхід у навчанні може бути достатньо ефективним за умови активізації самостійності студента при виконанні програмових навчальних завдань, залучення до розв'язування нових задач з фаху, розробки проектів удосконалення техніки і технології виробництва або обслуговування, соціального планування або вивчення колективу й розстановки кадрів. Сприятлива перспектива в цьому напрямі відкривається через використання активних соціально-психологічних методів навчання: навчально-ділових ігор (аналіз і моделювання

професійно значимих ситуацій та інсценізація програвання ролей, формування професійних якостей особистості), психологічних тренінгів (творчого відпрацювання характерних ситуацій, розвитку професійно важливих властивостей), психокорекційних методів (діагностики й формування недостатніх властивостей особистості), евристично-професійних (генерація і пошук ідей, розв'язування професійно-трудова задач в умовах реальних обмежень тощо, що одночасно виявляє інтелектуальні і творчі можливості учасників) [4].

Аналіз значущих ситуацій у процесі навчання найкраще здійснюється у формі дискусій, які більшою мірою активізують слухачів, спрямовують їх на пошук оптимальних варіантів вирішення питань управління. Обговорюючи разом зі своїми колегами важливі проблеми взаємовідносин у трудовому колективі, що вже само по собі дуже цінно, майбутні керівники обмінюються думками з ряду питань між собою і з викладачем і заново відкривають для себе вірні шляхи впливу на особистість і колектив [1, 7].

Щоб проводити заняття такими способами, необхідний достатньо широкий набір ситуацій, який треба регулярно поповнювати. Кожна така практична ситуація вимагає старанної розробки, оскільки вона повинна бути достатньо проблемною щодо труднощів її вирішення і достатньо драматичною щодо складності взаємовідносин діючих осіб. Практика проведення занять свідчить, що на таких заняттях слід здійснювати вивчення конкретних виробничих умов, психологічного клімату групи людей підприємства. Це допоможе відібрати для занять характерні ситуації у стосунках, які для даного контингенту слухачів мають високу практичну значимість, що може більшою мірою стимулювати інтерес до обговорення й пошуку оптимального вирішення поставлених питань [5, 7].

Метод рольової гри (інсценізація) більш складний, зате і більш ефективний. Він дозволяє краще проникнутись думками й переживаннями інших людей, порівняти з поглядом на себе, використати всю гаму можливих прийомів вирішення питань. Важливо, щоб сценарій містив і приховані дані, особливості взаємовідносин, які непомітні на перший погляд, але які повинні стати зрозумілими в процесі колективної гри. Мотивацією до активної діяльності в процесі навчальної гри може бути змагання учасників за досягнення певних показників, які можуть слугувати для оцінки їхніх успіхів у навчальній діяльності [9].

Активні форми навчання, в основі яких лежать комунікативні, емотивні й організаційні тренінги, не тільки дозволяють розкрити особистісні якості людини, але і вказують шлях до самовдосконалення. Воно вчить терплячості, толерантності, розумінню індивідуальності людини, взаємозалежностей не тільки стосунків у колективі, а й щодо багатьох людських взаємин у суспільстві. Активне навчання сприяє набуванню професійного досвіду, підвищує

активність, упевненість і наполегливість, знімає „заціпеніння” з емоцій і сприяє розкриттю кращих особистісних якостей кожної людини в професійній діяльності управління персоналом у різних галузях господарства країни.

В умовах складних соціально-економічних суспільних перетворень, пов'язаних з відродженням державності України й переходом до ринкової економіки, відбувається зміщення акцентів управлінської діяльності, що потребує формування нового типу менеджерів, керівників усіх рівнів і, насамперед, формування нових управлінських кадрів.

Тому складено психограму сучасного менеджера, яка містить такі умовні групи важливих якостей:

- професійно-ділові;
- адміністративно-організаторські;
- соціально-психологічні;
- моральні.

Професійно-ділові якості: найвищий професіоналізм, вміння володіти стратегічним і тактичним менеджментом; підприємливість; авторитетність; здатність ризикувати в розумних межах; здатність до інновацій; здатність здійснювати антикризове управління; вміння визначати найкращу місію для її управлінської організації і розробити її концепцію; вміння розробляти альтернативні управлінські рішення тощо.

Адміністративно-організаторські якості: оперативність; вміння здійснювати стратегічний і тактичний контролінг; вміння здійснювати стиль управлінської діяльності залежно від ситуації; вміння розробляти довгострокові програми й організувати їх реалізацію; вміння оперативно інформувати персонал, установу; вміння мотивації; послідовність у прийнятті управлінських рішень і у своїх діях; вміння доводити справу до кінця; інтернальність (усвідомлення, що від тебе залежить успіх справи); внутрішній контроль; вміння добирати команду (персонал, кадри); вміння використовувати професійні знання підлеглих; знання меж своєї влади; здатність делегувати повноваження; вміння проводити ділові наради; вміння організувати розробку нормативних документів тощо.

Соціально-психологічні якості: психолого-педагогічна компетентність; управлінська культура; розум; культура управлінського і ділового спілкування, прагнення до лідерства і влади; рефлексивність; вміння керувати своєю поведінкою і регулювати свій психічний стан; колегіальність; толерантність; оптимізм; вміння керувати конфліктами; вміння публічно виступати; інтелектуальність; вміння оптимізувати соціально-психологічний клімат; емоційна якість і стресостійкість; почуття гумору; вміння створювати й підтримувати свій імідж тощо.

Моральні якості: патріотизм, національна свідомість; державницька позиція; демократизм; інтелігентність; людяність; порядність; почуття обов'язку; громадянська позиція; готовність служити

людям; чесність; поважання гідності людей; прагнення до „спільної влади” тощо.

У процесі навчання формуються і розвиваються професійно й морально важливі якості, що входять до всіх груп психограми, насамперед професійні, моральні й інтелектуальні якості, розум, воля тощо [3].

На нашу думку, лише управлінці з найкращим професіоналізмом і високою управлінською культурою, знаннями стратегічного й тактичного менеджменту, націлені на успіх і позитивні результати.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В.И. Саморазвитие менеджера. – М.: Народн. образование, 1995.
2. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Современный менеджмент: теория и практика: Обзорная информация /Сост. В.И. Яровой под ред. Г.В. Щекина/ - К.: МЗУПП, 1994, 1995.
3. Брейк Р., Моутон Дж. Научные методы управления. – К., 1990.

4. Всесоюзный заочный университет управления персоналом // Тезисы к первой Международной научно-практической сессии «Проблемы формирования и развития управленческого потенциала в условиях перехода к рынку. – М.: 1991 .

5. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер / Пер. с англ. – М.: Дело, 1991.

6. Даниленко Л. Керівники мають стати фахівцями управлінської справи //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001.- № 4.

7. Колпаков В.М. Теория и практика принятия управленческих решений: Учебное пособие. – К.: МАУП, 2000.

8. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента. Учебное пособие. – К.: МАУП, 2000.

9. Мармиза О. Сучасний керівник: у пошуках досконалості // Управління школою – 2002. - № 1.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тарасова Світлана Михайлівна – методист кафедри фінансово-економічного профілю Міжрегіональної Академії управління персоналом Причорноморської філії.

Коло наукових інтересів: соціальна робота з молоддю, формування у майбутніх менеджерів готовності до управлінської діяльності.

МАТЕРИНЬКА ШКОЛА Я.А.КОМЕНЬСЬКОГО І ПРОБЛЕМИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНОСТІ

Валентина ТИХОЛОЗ

У статті аналізуються погляди Я.А.Коменського на проблеми родинного виховання, показується актуальність цих поглядів на сучасному етапі розвитку суспільства.

Сенс життя людини, за великим рахунком, полягає у продовженні роду людського. Для розв’язання цього завдання людство створило такий соціальний інститут як сім’я. У джерелах народної педагогіки (легендах, піснях, прислів’ях, казках, притчах та ін.) високо підносились роль сім’ї як основи соціального благополуччя суспільства. Одночасно всіляко підносились культ Матері і Батька. В українській народній педагогіці знаходимо мудрі повчання щодо місця і ролі сім’ї у розвої соціального добробуту. Найбільше їх у прислів’ях: Сім’я міцна – горе плаче. Нема цвіту білішого над ожиноньку, нема роду милішого за дружиноньку. Нема щастя родинного без жінки. Живемо не батьками, помремо не людьми. Матері – ані купити, ані заслужити. Для чого і клад, коли в сім’ї лад. Любов до батьків – основа усіх добродійностей.

Проблема сім’ї, її роль у вихованні дітей споконвіків привертала увагу філософів, учених, державних діячів, письменників та ін. Вдумаймося в мудрість лише окремих висловлювань: “Сім’я – це суспільство в мініатюрі, від цілісності якої залежить безпека усього великого людського суспільства” (Ф.Адлер). “Сім’я – це те первинне середовище, де людина має вчитися творити добро” (В.О.Сухомлинський). “Сім’я завжди буде основою суспільства” (О. де Бальзак). “Прославимо жінку – Матір, чия любов не знає перешкод, чийми грудьми вигодуваний увесь світ! Усе прекрасне в людині – від променів сонця і від молока Матері, – ось що надихає

нас любов’ю до життя” (Максим Горький). “Виховуючи людей, нинішні батьки виховують майбутню історію нашої країни, а значить – і історію світу” (А.С.Макаренко). “Щасливий той, хто щасливий у себе вдома” (Л.М.Толстой).

У всіх народів родина приділяла першочергову увагу і турботу про виховання дітей. Ще Цицерон наголошував: “Основою всієї держави є правильне виховання юнацтва”. Проблема родинного виховання залишається актуальною і в наші дні, коли є широка мережа соціальних інституцій, що займаються освітою і вихованням дітей. Мав рацію талановитий український педагог В.О.Сухомлинський, коли писав: “Якими б прекрасними не були наші дошкільні установи, найголовнішими “майстрами”, що формують розум, думки малюків, є мати і батько”.

Тому не випадково відомі педагоги-вчені різних епох (Я.А.Коменський, Й.-Г.Песталоцці, А.Дістервег, А.С.Макаренко, Я.Корчак, В.О.Сухомлинський та ін.) приділяли особливу увагу виховній діяльності сім’ї.

Особливе місце у цьому ряду займає педагогічна спадщина чеського педагога Я.А.Коменського (1592-1670) – мислителя-гуманіста, відомого громадського діяча, філософа, лінгвіста, історика, основоположника педагогіки нової доби. Я.А. Коменський жив і творив у перехідну епоху від середньовіччя до нового часу, коли здійснювалися великі наукові відкриття. Він був сучасником Томазо Кампанелли, Рене Декарта, Джордано Бруно, Галілео Галілея, Френсіса Бекона, Бенедикта Спінози. Будучи глибоко віруючою людиною, Я.А.Коменський був переконаний, що поступальний рух суспільства вперед залежить від особистості людини, її розвитку.

Педагог-гуманіст стверджував, що Людина, як найбільш досконала істота на землі, має право на всебічний розвиток своїх фізичних і психологічних потенційних можливостей, аби творити добро на землі. Тому головною метою виховання він вбачав у тому, щоб у кожній особистості була розвинена *людська сутність*. І процес цього розвитку, на думку Я.А.Коменського, має розпочинатися передусім у родині. Здійснивши наукове обґрунтування системи виховання, початковою ланкою в ній педагог бачив розвиток дитини до шести років у структурі материнської школи. З цією метою Я.А.Коменський підготував досить цікаву працю *“Материнська школа, або Про турботливе виховання юнацтва у перші шість років”* (1632 рік). Цей твір – перше в історії педагогіки систематичне дослідження мети, завдань, змісту, методів та організації виховання дітей у перші шість років життя дитини. У *“Материнській школі”* Я.А.Коменський ретельно систематизував надбання попередніх поколінь різних народів у справі виховання дітей дошкільного віку. Особливість цього твору полягає в тому, що автор у чіткій логічній структурі виклав основні компоненти педагогіки: обґрунтування теорії педагогіки; безпосередньо теорії виховання; нормативної педагогіки (рекомендації, завдання, засоби, методи, критерії та ін.), опис й оцінка педагогічної практики. Незважаючи на той факт, що праця *“Материнська школа”* написана у першій половині XVII століття, в ній акумульовано величезний досвід народної мудрості в царині родинного виховання, науково обґрунтовані такі педагогічні постулати, які не втратили своєї актуальності і в XXI столітті.

Мета нашої статті – проаналізувати погляди Я.А.Коменського на проблеми родинного виховання, показати актуальність цих поглядів і на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виходячи з розуміння того, що Людина, – на думку древніх філософів, – є мірою усіх речей, спираючись на принцип педоцентризму, Я.А.Коменський, у визначенні завдань виховання виходив із такого твердження: *“Оскільки діти є найбільш дорогішим даром Божим і ні з чим незрівняним скарбом, то до них треба ставитися з величезною турботливістю”* [1, 201]. Ця думка є визначальною для будь-якої діяльності у сфері виховання підростаючого покоління. Займаючись вихованням на будь-якій ділянці системи освіти (в сім’ї, в дошкільних виховних закладах, загальноосвітніх школах, професійних навчальних закладах), треба понад усе підносити особистість дитини, як найдорожчий скарб. Я.А.Коменський для підсилення своєї думки вдається до порівняння дитини із дорогішими металами. Вдумаємося у міркування Я.А.Коменського: *“Що для батьків діти мають бути милішими і дорожчими, аніж золото і срібло, перли й дорогі каміння, – про це можна зробити висновок із взаємного порівняння тих або інших дарів Божих. Зокрема: по-перше, золото, срібло*

й інші такого роду предмети є речі неживі і не що інше, як порох, який ми топчемо ногами, лише трохи більше оброблений і очищений, а діти – живі образи живого Бога. По-друге, золото й срібло є речі зовнішні, створені одним словом повеління Божого, а діти – це ті створіння, про витвір яких свята трійця утворила особливу раду і яку створив Бог своїми перстами. По-третє, золото і срібло – речі ненадійні і скороминущі, а діти – безсмертний спадок... По-четверте, золото і срібло виникають із земного тління, діти – із самої нашої сутності. По-п’яте, золото і срібло переходять від одного до другого, нібито такі, які не належать нікому, а є загальними для всіх, а діти, по Божій милості, є для батьків таким невід’ємним надбанням, що немає нікого у світі, хто міг би полишити кого-небудь цього права, відняти у нього це надбання... Нарешті, срібло, золото, дорогі каміння не можуть навчити нас нічому іншому, аніж навчають інші творіння, зокрема – Божої мудрості, могутності, благоді. А діти нам даються як зерцало спроможності, привітності, доброти, злагоди й інших християнських добродійностей...” [1, 203-205].

Варто визнати, що у добу панування технократичних сил упродовж XX століття людство концентрувало (та й нині концентрує) свою увагу довкола досягнень техніки, інформаційних технологій, піднесення в культ дорогіших речей, того ж золота, срібла, а Людина стала якимось додатком до техногенних процесів. Якщо людство не повернеться до незаперечної істини, що Людина – міра усіх речей, не буде сповідувати культу Дитини уже з часу її розвитку в лоні матері, суспільство може згинуть в страшному молосі технічних монстрів.

Я.А.Коменський, розмірковуючи про те головне, чим мають займатися батьки, застерігав, аби вони не обмежувалися турботою лише про зовнішні атрибути дитини. Батьки недостатньо виконують свої обов’язки, – писав Я.А.Коменський, якщо навчають дітей їсти, пити, ходити, говорити, прикрашатися одягом, оскільки це послуговує лише для тіла, яке ще не є людиною. Це лише зовнішня оболонка, мішура. Треба займатися понад усе збагаченням душі. *“Передусім треба привчати дітей до благочестя, потім – до добрих почуттів чи добродійства, накінець – до більш корисних наук, – писав Я.А.Коменський і продовжував. - У кого в своєму домі діти віддаються цим трьом вправам, у того – рай, де сіються, зеленіють і цвітуть небесні рослини; у того – храм святого духу, в якому вона створює й удосконалює посудину милосердя, знаряддя слави, щоб у них, як у живому образі Бога, все більше і більше сяяли промені його могутності, мудрості і благоді; як щасливі в такому раю батьки!”* [1, 207].

На початку XXI століття ці повчання великого педагога звучать вельми актуально й незаперечно. Бо й справді, у наш час так багато спокус чекає на юну дитячу душу. Проповідь розваг, неробства, легкого життя, захоплення зовнішніми атрибутами – одяг, зачіски, макіяж, біжутерія та інше – все це захоплює,

полонить крихкі дитячі душі. Нове покоління молодих батьків також нерідко перебуває у полоні цих облуд. І вони прагнуть якомога раніше все це дати дітям, вбачаючи в цьому підґрунтя щастя своєї дитини. А хто ж і коли буде займатися душею дитини? З наймолодшого віку дитини батьки мають турбуватися не лише про зовнішні атрибути її життя, а про душу, щоб вона не залишилася лінивим додатком до обманливої зовнішньої мішури. Не випадково В.О.Сухомлинський у книзі “Як виховати справжню людину” означив програму дій для юних громадян, спрямовану на формування у них високих духовних якостей. “Будь духовно сильним, твердим, витривалим, непохитним, мужнім, – звертався педагог до дітей. - ... Роби так, як повинно бути, не для годиться, не тому, що хтось побачить твої хороші вчинки і похвалить тебе, а за велінням власної совісті” [3, 250-251].

За роки перебування дітей у материнській школі у них під опікою батьків, на думку Я.А.Коменського, мають бути сформовані певні моральні якості. Педагог склав цілісну програму формування таких якостей. Що стосується поведінки (норову) і добрих якостей, – пише Я.А.Коменський, – то діти повинні виділятися такими: *помірністю, охайністю, шанобливістю, ввічливістю, правдивістю, справедливістю, благочестивістю, працьовитістю, терпеливістю, вмінням спілкуватися, мовчати, де це необхідно, делікатністю та ін.* [1, 210]. “Оскільки делікатність, – читаємо далі в Я.А.Коменського, – й готовність послуговувати старшим є особливою прикрасою юнацтва, то буде доречно, щоб і до цього також привчалися вони з дитинства. ... Хай вони навчаються також тому, що розвиває вишуканість манер, щоб у кожному виявляти делікатність, вміння вітати, прихилити коліно, дякувати за послуги. А щоб тут не виявилось деякої легковажності чи грубощів, вони повинні разом з тим привчатися *тримати себе з достоїнством*, у всьому вести себе стримано і скромно” [1, 210-211].

Тут проглядається цілісна програма формування у дітей морально-етичних норм поведінки у сім'ї і громадських стосунках. Батьки мають зробити це самостійно, не покладаючись у цьому на дитячі садки, інші інстанції соціального виховання. Але батьки мають бути самі добре виховані. Адже маленькі діти безпосередньо у процесі соціального успадкування наслідують ті чи інші морально-етичні норми поведінки. Не випадково К.Д.Ушинський наголошував: “У вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості” [4, 123].

Чільне місце у роздумах Я.А.Коменського про роль материнської школи у вихованні дітей займають питання розвитку у них здоров'я. У цьому плані педагог обстоює такі постулати:

1. Мати має трудитись, аби дитина нормально розвивалась в її лоні.

2. Дбати, щоб не зашкодити своїй дитині: (1) дотримуватися стриманості і помірності, “щоб обжерливістю і оп'янінням або несвоєчасним постом, очищеннями, кровопусканням, простудами та інше не виснажувати себе і не підривати своїх сил і щоб не губити і не ослабляти своєї дитини; (2) матері не повинні надмірно ковзатися, спотикатися, об щось ударятися; (3) утримуватися від будь-яких хвилювань, оберегати себе від страху, не сердитись, не мучитись і под.; (4) не ослабляти себе зайвим сном, безділлям, дбати про активність, веселість” [1, 213].

3. Після народження дитини “необхідно звернути увагу на те, щоб мати сама була годувальницею і не відштовхувала від себе своєї дитини і не припиняла тепер того харчування, яким вона почала годувати своє дитя в своїй утробі” [1, 214].

Питанню годування дитини материнським молоком із перших днів народження Я.А.Коменський надавав особливого значення. Ось його аргументи: “... жорстке відлучення дітей від їхніх матерів і харчування їх чужим молоком годувальниць (якщо лише не зумовлено це якимось небажаним випадком чи слабкістю матері) передусім противно Богу й природі, по-друге, шкідливо для дітей, по-третє, згубно для самих матерів, по-четверте, зовсім не заслуговує поваги і варто особливого осуду”. І далі: “Що таке годування дитини суперечить природі, ясно видно з того, що в ній не зустрічається нічого подібного навіть серед диких звірів. ... Коли зніжені матері бояться, щоб у процесі турбот про дітей не втратити чого-небудь із своїх зручностей або витонченості форм, що нерідко разом із здоров'ям вони втрачають не лише спокій, красу, але навіть життя, тому що, маючи молоко, вони не вдаються до своїх дітей, як до своїх лікарів, які звичайно звільняють матерів від надмірно багатьох, навіть прихованих хвороб і зайвих соків” [1, 215-216].

Варто зауважити, що такі застереження Я.А.Коменського були і залишаються виправданими. І в наші дні стало модно не годувати дитину материнським молоком, заміняючи його штучними сумішами, що шкодять здоров'ю дитини, порушують принцип природовідповідності, руйнують власне щастя материнства.

Індустрія штучного дитячого харчування заповонила своєю продукцією увесь світ, використовуючи неабиякий рекламний прес на батьків. Виробники цього продукту гарантують повну заміну материнського молока зручними у приготуванні і нешкідливими сумішами для вигодовування дитини. Зручно й вигідно: економія часу, не пеє фігуру молоді мами, вигодовуванням дитини можуть займатися інші особи – чоловік, дідусь, бабуся, нянька.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВОЗ) рішуче виступає за вигодовування дитини материнським молоком. Це природний чинник і замінити його чимось іншим – їти всупереч природі. Вчені наголошують, що раннє штучне вигодовування

дитини веде до появи нових хвороб цивілізації, які вкрай негативно впливають на здоров'я дітей. Проте реклама заради прибутків бізнесменів якщо не в двері, то у вікно лізе з нав'язуванням штучного годування дитини.

Давно відомо, що з грудним вигодовуванням пов'язане здоров'я і самої матері, необхідне фізіологічне дозрівання жіночого організму, його розквіту. Нормальна лактація і вигодовування дитини грудьми суттєвим чином знижує ризик наступного виникнення раку молочної залози.

Цікавий і психологічний аспект дій матері, яка годує дитя грудьми. У таких матерів активно формується почуття любові до дитини, уваги, пестливості і материнства в цілому. Досить рідко спостерігаються у них невротичні реакції, взаємини з членами своєї родини більш дружні, міцніші.

У системі діяльності материнської школи Я.А.Коменський відводить певне місце розумовому вихованню дітей. Він ставить питання: "Яким чином варто вправляти дітей у розумінні речей?" І вказує на шляхи і методи розв'язання цієї проблеми. Це: наповнення розуму дитини мудрістю; давати дитині розуміння природних та інших явищ з урахуванням психічних можливостей дітей певного віку; систематично знайомити дітей з мистецтвом наук (історії, економіки, політики, географії, астрономії та ін.); створювати оптимальні умови для розумового розвитку дітей у їхній колективній діяльності, у першу чергу у грі.

Цікавим, науково обгрунтованим є підхід Я.А.Коменського до того, яким чином треба привчати дітей до діяльного життя і постійних занять. "Діти з охотою завжди чим-небудь займаються, – пише педагог. – Це досить корисно, а тому не лише не варто цьому ставати на заваді, але треба прагнути до того, щоб завжди у них було що робити. Хай вони будуть тими мурашками, які завжди зайняті; що-небудь качають, несуть, тягнуть, складають, перекладають; треба лише допомагати дітям, аби все, що відбувається, відбувалось розумно, і, граючись з ними, вказувати їм навіть форми таких ігор" [1, 224].

У цій думці Я.А.Коменського закладено глибокий смисл. Активна діяльність особистості у будь-якому віці – запорука фізичного, психічного і соціального розвитку особистості. Проте значна частина батьків, керуючись часто помилковими тенденціями так званої "охоронної педагогіки", намагаються будь-що уберегти дитину від тих чи тих дій, "полегшити" її життя, запобігливо виконати певне завдання за дитину. Дитина 2-3 років прагне ходити, бігати – її садять у дитячий візок, дають у руки чималу булку і возять поперед себе по вулиці, в магазині, в парку. Малюк у 3-5 років прагне допомагати мамі чи татові щось робити по господарству (прибирати в квартирі, прати одяг для ляльки та под.) – батьки зупиняють його: "Ти ще малий, хай мама зробить – виростеш, то напрацюєшся". Учень 2-3 класу прагне самостійно виконати домашнє завдання – тато або мама намагаються будь-що полегшити йому роботу,

розв'язують задачу, малюють квітку та ін. І так упродовж всього дитинства до повноліття понижують і понижують рівень фізичного і соціально-психічного напруження. В результаті формується юна особистість із складною соціальною і психічною хворобою – інфантилізмом. Якщо йти таким шляхом, то виросте (уже виростає!) ослаблена особистість у фізичному, психічному і соціальному плані. А це вкрай небезпечно як для окремого індивіда, так і для суспільства в цілому.

Особливе місце в материнській школі Я.А.Коменський відводить вихованню у дітей морально-духовних якостей. "Коли б хто-небудь запитав, яким чином у такому ніжному віці можна привчити дітей до цих серйозних речей, – запитує педагог, – я відповім: молоді деревця легше заставити рости так чи інакше, аніж великі дерева; таким же чином значно скоріше можна направляти до всього доброго юнацтво в перші роки його життя, ніж опісля, користуючись при цьому тільки науковими засобами" [1, 230]. І вказує на такі засоби: постійний зв'язок добродійностей; своєчасне і розумне наставляння і вправляння; помірна дисципліна.

Аналіз ґрунтовної праці Я.А. Коменського "Материнська школа" ще й ще переконує нас, що, по-перше, провідні фізичні, психічні і соціальні якості дитини мають бути сформовані в родині в перші шість років; по-друге, головними посталями у розв'язанні цих завдань мають виступати батьки. Дошкільні виховні заклади лише частково можуть допомогти родині у розв'язанні цих складних завдань. Чи готові наші батьки до цієї відповідальної місії? Лише частково. У процесі підготовки молодих людей у загальноосвітніх школах, професійних навчальних закладах до активної соціальної діяльності дбають передусім, аби вихованці засвоїли певну суму знань загального чи професійного напрямку. Не варто забувати, що молоді люди будуть у майбутньому не лише агрономами, лікарями, вчителями, економістами, інженерами та ін., але передусім – *батьками*. Тож не випадково В.О.Сухомлинський наголошував, що в загальноосвітній школі і професійних навчальних закладах треба виховувати в першу чергу майбутніх Матір і Батька, а отже й озброювати їх ґрунтовними знаннями з психології та педагогіки. Звернення до праці Я.А.Коменського "Материнська школа" ще раз має актуалізувати проблему піднесення місця і ролі сім'ї у вихованні дітей.

У Національній доктрині розвитку освіти наголошено на необхідності піднесення педагогічної культури всього населення: "Суспільство знань, у якому відбувається формування особистості, вимагає загальної педагогізації, впровадження масової педагогічної культури. Необхідно ліквідувати психолого-педагогічну неграмотність. Треба передбачити педагогічні наслідки будь-якої суспільно-політичної чи соціально-економічної дії" [2].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
3. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. – К.: Рад. шк., 1976.
4. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1952.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тихолоз Валентина Василівна – старший викладач кафедри педагогіки вищої школи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
Коло наукових інтересів: проблеми формування особистості на засадах народної педагогіки.

СУЧАСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Наталія УЙСІМБАЄВА

В статті розглянуто питання необхідності дослідження проблеми формування та змісту категорії “соціально-професійної зрілості особистості”, зворотній зв’язок і вплив в системі “соціальне середовище – особистість”

Особистісна орієнтація вищої освіти передбачає перенесення акценту з інформаційного на дослідницьке навчання. Це означає принципову зміну педагогічних та методичних підходів до організації процесу навчання: знання можуть бути покращені тільки при включенні в процес засвоєння механізмів розвитку особистості [1, 18].

Формуванню особистості, визначенню змісту її діяльності у наукових дослідженнях приділяється багато уваги. У психолого-педагогічній літературі поняття “формування особистості” вживається в двох значеннях. Перше передбачає формування особистості як розвиток, процес і результат. У цьому сенсі формування особистості є предметом психологічної науки, завдання якої - вивчення закономірностей формування особистості людини в онтогенезі, з’ясування того, що є в наявності на певний момент і що може бути сформовано в умовах цілісних дій. Друге значення формування особистості – її виховання. Це педагогічний підхід до завдань і способів формування особистості. Такий підхід передбачає необхідність з’ясування, що і як повинно бути сформовано в особистості, аби вона відповідала соціально зумовленим вимогам, які застосовує до неї суспільство. В сучасній педагогічній літературі під формуванням особистості розуміють становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили [1, 45]

Одним із багатьох рівнів соціального розвитку виступає виховання як цілеспрямований, організований процес формування особистості. При цьому доцільно виділяти організаційно-педагогічний рівень, що сприяє цілеспрямованій взаємодії виховної системи суспільства з такими групами людей, у розвитку яких необхідно викликати соціально бажані зміни.

Виховну діяльність характеризуємо як управління розвитком особистості в суспільно необхідному напрямку. При цьому розвиток є результатом взаємодії цілеспрямованого виховання, а також внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на людину.

Можна стверджувати, що метою педагогічного процесу у вищій школі є формування особистості, вироблення у неї таких світоглядних позицій, установок у ставленні до навчання і професії, активності, самостійності, ініціативності, які забезпечують здатність випускнику вузу до соціального життя. Саме на цьому наголошує В.В.Зеньківський: “Освіта повинна сформувати особистість, здатну до соціального життя” [4, 4]. Звідси постає питання цілісного розвитку особистості.

Професійна участь людини в суспільно-корисній праці, до якої її готує освіта, неможлива без наявності громадянської позиції, розвиненої правосвідомості, готовності слідувати прийнятним у суспільстві нормам та ін. Тому, безперечно, самі по собі знання не можуть слугувати достатнім підґрунтям для включення молоді людини в життя суспільства.

Ми поділяємо думку ряду науковців про доцільність урахування поняття “соціалізація” в процесі професійного виховання. Соціалізація особистості як засвоює, так і цілеспрямовано відтворює соціальний досвід, той шар культури, що збагачує духовно її життєдіяльність. Педагогічний процес слід розглядати як складову процесу соціалізації студента, де цілеспрямовано формуються вихованість, професійні якості ділової людини, прагнення до успіху, зокрема, до підвищення успішності у навчанні та інші якості особистості майбутнього спеціаліста.

Соціальний розвиток особистості спеціаліста здійснюється на всіх етапах життєвого шляху, де поруч із загальними закономірностями розвитку, кожний етап характеризується особливими, специфічними лише для нього закономірностями. Досягнення певного рівня зрілості особистості не можна розглядати як певний кінцевий стан, до якого спрямований розвиток, і яким він закінчується. Навпаки, чим зрілішою є особистість, тим вища із соціального погляду її здатність до подальшого розвитку. Виходячи з цього, можна говорити про місце і роль викладача в формуванні соціальних характеристик особистості студента. Зростання рівня соціального розвитку зумовлює виховання як цілеспрямований, організований процес формування особистості. Становлення соціальної зрілості

особистості є результатом взаємодії цілеспрямованого виховання, а також внутрішніх та зовнішніх факторів, які впливають на людину.

Беручи участь у життєдіяльності середовища, студенти через виконання громадських обов'язків, систему студентського самоврядування, участь у науково-дослідницькій та інших видах діяльності формують вищий рівень соціальної зрілості.

Вивчення проблеми соціально зрілої особистості через призму взаємозв'язків зовнішніх та внутрішніх впливів на її розвиток пов'язане із актуалізацією особистісно-світоглядної проблематики, також значною мірою із завданнями врахування зростаючого значення суб'єктивного фактора в суспільному житті. Це знаходить застосування в дослідженнях співвідношення особистості та суспільства, особистості як суб'єкта культури.

До внутрішніх факторів відносяться процеси, пов'язані із внутрішнім світом людського індивіда, тобто його спонукання, бажання, прагнення, інтереси, очікування та ін.

Таким чином, можна дійти висновку: щоб сформувати відповідний рівень соціальної зрілості особистості студента, необхідно одночасно формувати соціальну зрілість середовища його діяльності.

Для з'ясування соціальних характеристик розвитку особистості майбутнього спеціаліста використовуємо поняття "соціальна зрілість".

Якщо виходити з того, що зрілість – це певний стан, що настає в міру того, як якості чи властивості, що розвиваються, досягають рівня, при якому вони у своїй сукупності найповніше виявляють сутність даного предмета чи явища, то під соціальною зрілістю особистості можна розуміти стан особистості, що виникає як результат досягнення рівня розвиненості, при якому формуються соціальні якості, які в своїй сукупності найповніше виявляють соціальну сутність самої особистості.

Категорія "соціальна зрілість особистості", яка характеризує процес соціалізації людини залежить від впливу соціального середовища і факторів організованого виховання і дозволяє більш стійко фіксувати стан цілісного розвитку особистості молоді.

Соціальна зрілість особистості є характеристикою процесу соціалізації та педагогічного процесу, учасником якого є студенти та викладачі. Тому у процесі соціалізації студента особистість формується цілісно, а соціальна зрілість студента зумовлюється станом зрілості суспільства, його соціального середовища формування. Ми виходимо з того, що соціалізація і той чи інший ступінь соціальної зрілості мають місце протягом усього життя людини. Тому ми розглядаємо професійне середовище як різновид соціального середовища. Відбувається постійний зворотній зв'язок і вплив у системі "соціальне середовище - особистість".

Соціальні групи не можуть існувати поза групами професійними. Здобуття індивідом певної професії у

більшості випадків означає його входження, а потім і належність до певної соціальної групи або прошарку.

Соціальна зрілість характеризує стан особистості у структурі суспільних відносин, взаємин студентів з людьми і самими з собою у процесі соціалізації. Групова робота формує позитивні умови особистісного розвитку учасників. У процесі спільної діяльності зароджується новий мотиваційний комплекс, який із часом обростає новими мотиваційними шарами. На кожному наступному етапі розвитку рівня соціальної зрілості він виконує свою функцію: при формуванні мети відіграє роль джерела смислотворення і механізму самоактуалізації, що забезпечує точність обрання цілей; при виробленні рішень слугує основою їх гнучкої варіативності; при проектуванні – умовою нестандартності підходів. Взаємини особистості і суспільства досить чітко проявляються у соціальному самовизначенні, соціальній активності та соціальній відповідальності конкретної людини. Зрілість є інтегральною якістю і показником розвитку людини в соціально-професійному середовищі (соціальному і педагогічному). Характеристика зрілої особистості подана в позиційній теорії особистості американського психолога Г. Олпорта, який вважає, що зріла людина має широкі межі "Я" і може поглянути на себе "з боку", вона здатна до теплих сердечних соціальних відносин, проявляє співчуття і терпимість, демонструє емоційну саморегуляцію, не озлоблюється і не стає жорстокою і реалістично відчуває свій досвід; ... і прагне до досягнення особисто значущих і реальних цілей; здатна до самоусвідомлення; володіє системою цінностей, які надають значення та зміст всьому що робить людина" [10, 89].

Оскільки мова йде про особистість майбутнього фахівця, то слід враховувати і показник ділової спрямованості студента, який дозволяє посилити зміст професійної зрілості особистості майбутнього фахівця. Також слід враховувати, що соціальна зрілість студента відображає стан розвитку соціальності конкретних соціальних груп, в умовах яких проходить їх життєдіяльність.

Дослідженню змісту і структури поняття "соціальна зрілість особистості" присвячені роботи С.Н.Іконникової, В.П.Лисовського, В.О.Ядова, Л.П.Буєва, В.В.Радула, М.П.Лебедика та ін. Погляди цих учених сходяться на тому, що соціальна зрілість особистості пов'язана з перетворювальною діяльністю людини.

Спираючись на праці Б.Г.Анань'єва та В.С. Мерліна, В.В. Радул доходить до висновку, що розвиток соціальної зрілості особистості – це сукупність процесів якісної зміни психологічної цілісності людини, вдосконалення її функціональної готовності, формування операційних систем, а також таких психічних новоутворень, які забезпечують особистості можливість відносно успішно вирішувати свої життєві проблеми. [6, 23].

Соціальна зрілість студента як рівень розвитку його особистості визначається всією сукупністю його діяльності. Тому вона обов'язково включає активну життєву позицію особистості і досягається у неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному прагненні самої особистості до швидкого досягнення соціальної зрілості, в її потребі у саморозвитку.

Таким чином, соціальна зрілість фіксує стан розвитку особистості через характер, спрямованість її діяльності на реалізацію суспільних ідеалів.

При формуванні соціальної зрілості особистості у студентів виробляється певна система орієнтацій особистості на наявні в суспільстві цінності. Ціннісні орієнтації доцільно уявити як внутрішнє начало людської діяльності. Ціннісна орієнтація є стійким і цілісним соціальним утворенням, в якому концентрується увесь досвід, нагромаджений людством протягом свого існування.

У педагогічному процесі ціннісна орієнтація показує, якою мірою індивід здатний усвідомити суспільні наслідки своєї діяльності. Таке усвідомлення можна виділити як інтеграційну якість, що характеризує соціальну зрілість особистості. При такому підході ціннісна орієнтація розглядається як суттєва ознака соціальної зрілості особистості та як основний елемент її свідомості й самосвідомості.

Соціальна зрілість розглядається як стан особистості, що виникає при досягненні такого рівня її розвитку, який сприяє найбільш повному вияву соціальної сутності особистості. Тому соціальна зрілість особистості характеризується насамперед не рівнем знань чи розвитком її орієнтацій, а ступенем засвоєння суспільних відносин та їх реалізацією в соціально значущій діяльності. Останнім часом поглиблюються дослідження поняття та складових соціальної зрілості особистості.

Зростання соціальної зрілості особистості студента, його критеріальних характеристик здійснюється через соціальні, матеріальні та духовні потреби.

У матеріальних потребах виявляється залежність людини від предметів матеріальної культури, а в духовних – від продуктів суспільної свідомості, тобто засвоєння духовної культури.

Розглянемо критерії соціально-професійної зрілості.

Критерії на відповідному етапі життєдіяльності особистості дозволяють показати процеси її становлення та розвитку в основних напрямках соціально-професійного зростання. Соціальна активність, відповідальність і самовизначення дають можливість говорити про соціальну зрілість особистості як про органічну єдність цих властивостей особистості на більш високому рівні її розвитку.

Наявність соціальної відповідальності як усвідомленої необхідності зіставляти свою поведінку із суспільними нормами та установками з метою

соціального прогресу свідчить про досягнення особистісного періоду в структурі соціальної зрілості, про включення її у суспільні відносини як цілісної само-регульованої системи.

Соціальна активність особистості розглядається як єдність відображення, вираження і реалізації зовнішніх та внутрішніх тенденцій у житті особистості. Її наявність забезпечує успішне функціонування соціальної зрілості особистості в міжособистісному просторі. Активна життєва позиція особистості саме і полягає в його здатності до здійснення функцій самоконтролю, саморегуляції, самосвідомості та самоутвердження. Активність студентів повинна бути спрямована не лише зовні, тобто на зміст своєї життєдіяльності у відповідності зі своїми уявленнями та знаннями про життя, взаємини людей, а і всередину, на гармонізацію власних, особистісних прагнень, планів та очікувань з вимогами реальної дійсності, з усіма її перевагами та недоліками, які зумовлені сучасним рівнем розвитку суспільства. Соціальну активність майбутнього спеціаліста можна розглядати як рису особистості, котра соціально самовизначилася.

Самовизначення має тісний зв'язок із життєвою, точніше соціальною позицією особистості молодої людини.

Соціальне самовизначення безпосередньо пов'язане з вибором професії, результатом якої є не лише здобута професія, а й новий трудовий колектив. Виходячи з попередніх міркувань можна стверджувати, що соціальне самовизначення містить у собі життєве самовизначення.

Самореалізація – процес, у якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальної дійсність.

Зрозуміло, що формування соціальної зрілості здійснюється лише в тому випадку, коли студент включається у таку діяльність, яка викликає бажання розвиватися, змінюватися.

Згідно попередніх експериментальних досліджень виділяють чотири рівні становлення соціальної зрілості особистості студента як майбутнього фахівця:

1) початковий рівень – визначається звуженим включенням студента (фахівця) у суспільству шляхом виконання тільки значущих видів діяльності;

2) формальний – студент (фахівець) виконує свідомо покладені на нього функціональні обов'язки, але практично не виявляє активності у суспільній діяльності; здійснює пасивне засвоєння і відтворення досвіду;

3) пошуковий – студент як майбутній фахівець активно включається у життєдіяльність навчального закладу, свідомо виконує свої обов'язки, намагається відшукувати ефективні засоби розв'язання проблем, завдань, домінує активна життєва позиція;

4) творчий – студент демонструє наявність ініціативи і реальної діяльності у процесі роботи;

активно реалізує ефективні шляхи вирішення навчальних та професійних завдань; це – рівень усвідомлення, відповідальності за себе та інших [9, 36].

Реалізація активної життєвої позиції у професійному зростанні залежить від ступеня сформованості взаємин, інтересів, установок та навичок діяльності. Вузкість інтересів студента (молодого спеціаліста) є показником недостатньої сформованості його установок і позицій в цілому, вони ж, у свою чергу, є причиною недостатньої активності. І навпаки, різнобічні інтереси передбачають розвиток творчих настанов і створюють умови для зростання соціальної позиції і відповідно – підґрунтя високої кваліфікації спеціаліста.

Формування соціальної зрілості студента – це проблема виховання студента в умовах навчального закладу та поза ним як громадянина, особистості, інтелігента. У процесі навчально-виховної роботи забезпечується єдність індивідуального та типового при формуванні соціальної зрілості особистості студента. Для реалізації зростання соціальної зрілості студента необхідно залучати його до активних видів діяльності.

Якщо деякі аспекти соціальної зрілості особистості за останній час досліджуються, то таке поняття як соціально-професійна зрілість особистості почала досліджуватись тільки в останні роки. Є досить цікаві дослідження з питань професійної свідомості, професійної зрілості та професійної спрямованості, які безумовно є підґрунтям для розуміння поняття соціально-професійна зрілість. Становлення та розвиток соціальної зрілості передбачає наявність у особистості студента (як майбутнього фахівця) прагнень, орієнтирів щодо соціально-професійної перспективи.

В психології професійної освіти фіксується зміщення дослідницького інтересу до розробки описово-нормативних моделей особистості і діяльності спеціаліста на основі яких формувались вимоги до змісту його професійної підготовки (професіографічний підхід), до дослідження професійної свідомості та самосвідомості об'єкта діяльності – його цінностей, змістових утворень, рефлексії. Виникає необхідність виходу за межі вузькотехнологічного розуміння професійної діяльності в сфері психології свідомості, розвитку якої розглядається як основний зміст процесу професіоналізації.

А.К.Маркова відмічає, що “професійна свідомість потребує спеціальної роботи з її розвитку” [7, 90].

На думку Є.І.Ісаєва, основним недоліком у підготовці майбутніх спеціалістів на сьогодні є поширення у вищій школі так званого “знаннєвого” підходу, в межах якого основним освітянським завданням вважається формування у студентів міцних науково-предметних знань. Студенти мають справу не зі змістом професійної діяльності, а з науковими предметами [11, 57]. Реальна професійна діяльність

характеризується різноманіттям контекстів, застосування знань, комплексним характером ситуацій, що потребують системного використання знань.

Професійна свідомість характеризується здатністю суб'єкта до цілісно-сислового самовизначення, до рефлексії способу свого існування. Є.І.Ісаєв розглядає рефлексію як фундамент умови саморозвитку і професійної самоосвіти.

Проблема розвитку і формування професійної свідомості повинна розглядатись як складова трьох основ буття людини, які становлять цілісну модель будь-якого професіоналізму: діяльність, свідомість, спільність.

Так, професійна діяльність – завжди свідомо і сумлінна; професійна свідомість – діяльна і інтерсуб'єктивна; професійна спільність зумовлена включенням суб'єктів в спільну колективно-розподільчу діяльність, яка заснована на свідомому позиційному самоусвідомленні кожного.

В сучасному науковому уявленні вироблено новий підхід до визначення професіоналізму. Він розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, утворенні та творчому перетворенні власної діяльності. Професійна свідомість характеризується здатністю суб'єкта до ціннісно-сутнісного самовизначення, до рефлексії способу свого існування. Професійна свідомість розглядається як фундаментальна умова саморозвитку і професійної самоосвіти.

Професійна самодостатність, можливість бути ефективним є чи не найважливішою загальнолюдською цінністю. Успішна самореалізація особистості в тій чи іншій сфері професійної діяльності обов'язково пов'язана з цілою часткою її позитивних переживань, вищий рівень яких є щастя.

Дослідження професійної зрілості спеціаліста пов'язані з виявленням підготовленості суб'єкта до виконання соціально-професійних завдань на високому рівні виконання. Професійна зрілість – це вершина усієї життєдіяльності людини, відображає її найвищі досягнення; визначений етап професійного розвитку, що демонструє максимальні можливості суб'єкта, реалізація яких здійснюється у визначених хронологічних межах.

Основним компонентом професійної зрілості є самоактуалізація. Соціальною умовою такої зрілості є освітні умови підготовки спеціалістів, які сприяють цьому процесу.

Є.В.Андрієнко пропонує розглянути професійну зрілість як єдність індивідуально-особистісних, професійно предметних та самоактуалізаційних компонентів. У якості базової основи виступає самоактуалізація спеціаліста в його майбутній професійній діяльності, що визначає шляхи реалізації потенційних можливостей [1, 66].

Багато представників педагогічної і психологічної науки розглядають самоактуалізацію особистості в

якості домінуючої функції, базової основи і головної умови професійної та інших видів зрілості людини (Л.І.Анциферова, А.Маслоу, Д. Патерсон та ін.).

Самореалізація визначає формування і специфіку індивідуально-особистісних, процесуально-технологічних і професійно-предметних компонентів. Кожний з цих компонентів професійної зрілості може розглядатися як самостійне ціле, що має власну структуру і функції.

Індивідуально-особистісний компонент визначає інтегративні якості, які розвиваються в процесі спеціально організованої навчально-пізнавальної професійної діяльності на базі відносно сталих характеристик суб'єкта. Їх усвідомлення, актуалізація в процесі праці і корекція стають важливою умовою професійного становлення майбутнього фахівця.

Індивідуально-особистісний компонент професійної діяльності особистості включає в себе особливий стиль професійної діяльності, що формується на підставі базових інтеграційних характеристик людини. В цілому все зводиться до самовдосконалення в особистісному і професійному плані.

Процесуально-технологічний компонент пов'язаний з основними навчаючими та регулюючими процедурами, тобто засвоєння індивідом діяльнісної сутності своєї професії.

Професійно-предметний компонент відображає нормативно-предметний і предметно-творчий характер регулювання і саморегулювання, засвоєння і реалізації педагогічної діяльності в різноманітних умовах і на всіх етапах професійного розвитку.

Самоактуалізаційний компонент забезпечує можливість переходу потенційних здатностей спеціаліста, що реалізуються в період спеціальної базової підготовки до діяльності та в процесі професійної діяльності. Професійний розвиток виступає в даному випадку природною формою самореалізації особистості фахівця.

З погляду М.І.Дьяченка і Л.О.Кондибовича суттєвим показником особистості майбутнього фахівця слід вважати професійну спрямованість спеціаліста як розуміння і внутрішнє прийняття мети і завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов, переконань, поглядів, що характеризується "стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою" [3, 274].

Спрямованість – це прагнення особистості до певного роду занять, що базується на спільному і стійкому інтересі до нього. Спрямованість характеризується кількома мотивами, що спонукають людину займатися певними видами діяльності.

Інтерес до майбутньої професії є одним із основних мотивів, що формує професійну спрямованість спеціаліста. Професійна спрямованість має пробудити інтерес до майбутньої діяльності. Спрямованість на свою професію виражається в захопленні нею. Вона стає сенсом його життя. А це призводить до двох наслідків. З одного

боку, любов до своєї справи зобов'язує постійно удосконалювати свою майстерність, цікавитися фаховими досягненнями в колективі, виявляючи творчу активність. З другого боку, якщо людина досягає високого професійного рівня, вона привносить свій вклад у розвиток суспільства. Без професійних прагнень, без вираженої мотивації професійне самовизначення стає неможливим.

На жаль, не всі абітурієнти, що вступають сьогодні до вищих навчальних закладів, мають педагогічну спрямованість, або ж чітку професійну орієнтацію. У більшості з них вона виробляється лише в процесі навчання, і особливо після практики.

Формування соціально-професійної зрілості особистості майбутнього спеціаліста неможливе без розвитку професійного мислення. Мислення – це раціональний рівень і спосіб формування пізнавальних, оцінювальних і практичних дій. Одним із найважливіших результатів процесу навчання студентів майбутній професійній діяльності – бажаний рівень формування у них професійного мислення.

У загальному плані мислення реалізує пізнавальну функцію суспільної людини. Відмінність мислення від інших процесів пізнання і полягає саме в тому, що воно завжди має зв'язок з активною зміною умов, у яких перебуває людина. Воно є основою свідомої діяльності соціальної зрілої особистості.

Під час навчання студенти розуміють і засвоюють новий навчальний матеріал, обов'язково відтворюють його в ситуаціях закріплення й застосування знань, умінь і навичок. Тому навчання завжди містить у собі засвоєння і відтворення матеріалу. Важливо, щоб учасники навчальних занять не тільки запам'ятали і правильно відтворили практичні дії, але на цій підставі демонстрували творчий характер розуміння та виконання фахових операцій уздовж всього технологічного ланцюжка, передбаченого навчальною програмою.

Сформованість самостійності професійного мислення визначається в умінні молодого спеціаліста формулювати нові проблеми, знаходити нові підходи до їх усвідомлення, виявлення ініціативи в розв'язанні проблем, порушених життям. Саме професійне мислення є необхідною умовою творчості у майбутній професійній діяльності.

Безумовно цікавим є дослідження І.Д.Беха, щодо становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. На його думку, "умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий даним видом праці, з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності" [2, 157].

Більшість видів сучасної трудової діяльності передбачає готовність спеціаліста до вирішення неординарних неалгоритмізованих завдань, успішне розв'язання яких часто залежить від правильності оцінки ситуації і вибору оптимальної стратегії дії

(прийняття управлінського рішення, постановка медичного діагнозу, усвідомлення наслідків педагогічного впливу тощо). Можна стверджувати, що здатність розв'язувати проблемні ситуації є важливою професійною якістю, яка тією чи іншою мірою притаманна всім видам кваліфікованої праці. Виникає потреба у визначенні змісту професійної компетентності яка є одною зі складових професійної зрілості фахівця. Професійна компетентність забезпечується розвитком професійних якостей особистості: пам'яттю, логічним мисленням, рефлексією, організованістю, акуратністю і пунктуальністю, емоційною стійкістю, увагою, допитливістю, рішучістю, контактністю. Розвиток цих основних якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів необхідних для вивчення будь-якої спеціальності.

Підхід професіонала до розв'язання проблемних ситуацій, з погляду професіознавства, також виявляється специфічним індикатором, засобом діагностики мотиваційної структури особистості професіонала, його життєвих цінностей, повноти самореалізації, успішності подолання стресів.

Як показують спостереження, вирішальну роль відіграють не лише компетентність, професіоналізм, майстерність молодого спеціаліста, а внутрішнє суб'єктивне ставлення до діяльності, її об'єктів, засобів, способів.

Суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно-смыслова сфера професіонала. Адже професійна діяльність належить до числа головних засобів побудови людиною власного життєвого шляху. Однак така побудова може відбуватися успішно лише тоді, коли професійна діяльність набуватиме особистісного відтінку, тобто коли вона здатна відображати і втілювати через себе особистість.

Професіоналізм створює умови для формалізації з боку особистості, і відбувається це шляхом самоконтролю і самореалізації.

Майбутній фахівець повинен володіти цілим комплексом морально-естетичних якостей: гуманізмом, високою культурою, ввічливістю, чесністю, вимогливістю.

Вольові якості мають велике значення для успішної професійної діяльності майбутнього спеціаліста. До них належить витримка (володіння собою), наполегливість, терпимість, вимогливість, рішучість, сміливість.

Інтелектуальні якості підкріплюють професійні уміння фахівця, допомагають йому знаходити правильні рішення у своїй роботі, зумовлюють ефективність творчості, пошуку нових, неординарних шляхів вирішення проблем. Серед цих якостей – чіткість і логіка мислення, його критичність, творча уява, винахідливість, дотепність. Особливу роль у майбутній професійній діяльності відіграє оперативність мислення, що характеризує його здатність швидко знаходити оптимальне вирішення

професійних завдань. Інтелектуальні якості базуються на перцептивних і атенційних якостях, що характеризують властивості сприйняття і уваги.

Вивчаючи становлення соціально-професійної зрілості особистості студента, необхідно зосередити зусилля на стимулюванні їх професійного самовиховання, розвитку ініціативи, формуванні особистісного стилю навчально-виховної діяльності з урахуванням особливостей особистості та рівня підготовки. Це сприятиме зростанню задоволеності студента – майбутнього фахівця обраною професією за рахунок зниження інтенсивності труднощів, з якими він стикається, висунення додаткових перспектив у реалізації здібностей, закріплення в майбутньому трудовому колективі.

Структура соціально-професійної зрілості спеціалістів різних фахів відрізняється одна від одної. Останнім часом робота з дослідження цих питань помітно поживилась.

Соціальна зрілість конкретної людини виявляється під час реалізації індивідом основних соціальних функцій: готовності до трудової діяльності, громадської роботи, безперервного продовження навчання, раціонального використання вільного часу, сімейного життя та інше.

Згідно аналізу показників і складових соціально-професійної зрілості як характеристики рівня розвитку випускника вона включає в себе такі елементи:

- системність знань;
- цілісність світогляду;
- стійкий професійний вибір і висока мотивація досягнення життєвого успіху;
- здатність до саморегулювання поведінки, адаптування в соціумі та самореалізація в діяльності;
- відповідальність за прийняття рішення;
- стійкість соціально-моральних орієнтацій;
- високий моральний потенціал розвитку особистості.

Виходячи із попередніх досліджень, ми приєднуємось до запропонованого В.В.Радулом визначення поняття соціально-професійної зрілості особистості. "Це якісний ступінь її соціального і професійного розвитку, що передбачає їх органічне поєднання й спрямований на інтенсивне становлення особистості" [8,39]

Стан цілісності особистості характеризується існуючими взаємозв'язками якостей соціально-професійної зрілості особистості – соціального самовизначення, соціальної активності і соціальної відповідальності, оскільки ці особистісні новоутворення на рівні свідомості зумовлюють і цілеспрямовано впливають на результат соціально-практичної діяльності студента майбутнього фахівця. Слід обов'язково врахувати і такий критерій як ділова активність особистості студента, який розкриває зміст професійної зрілості.

Орієнтування навчального закладу на формування соціально-професійної зрілості випускника може

сприяти забезпеченню цілісності освітньо-виховного процесу і більш високому рівню його якості.

Оцінка рівня соціально-професійної зрілості особистості студента як суб'єкта діяльності в кожному із напрямків діяльності дає можливість одержати комплексну характеристику соціальної зрілості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андриенко Э.В. Феномен профессиональной зрелости учение // Педагогика, №6.- 2002.
2. Бех І. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах // Педагогіка толерантності. - № 7.-2001.
3. Дьяченко М.И., Кандилович И.А. Психология высшей школы: Изд. 2-е пераб. и дополн. – Минск, 1981.
4. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. - М., 1918.
5. Исаев Е.И. Косарецкий С.Г. Становление и развитие профессионального сознания // Вопросы психологии. - №3. - 2000.

6. Коржув А.В., Попков В.А. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. - №1. - 2002.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. -М., 1996.

8. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія]/ В.В.Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок/ За редакцією В.В.Радула – Кіровоград, 2002.

9. Радул В.В., Михайлов О.В. Соціальна зрілість майбутнього фахівця: педагогічні фактори формування [Монографія]. - Кіровоград, 2000.

10. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности. - М., 1996.

11. Фібула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів – Тернопіль, 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсїмбава Наталія Василівна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження соціально-професійної зрілості майбутнього фахівця.

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ТА ПОЛІТЕХНІЧНА ОСВІТА В ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1917-1974)

Оксана ФІЛОНЕНКО

У статті узагальнюється історичний досвід розвитку системи трудового виховання та політехнічної освіти в школах України (1917-1974).

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства важливого значення набуває проблема поліпшення підготовки молоді до участі в різних галузях виробництва з урахуванням індивідуальних можливостей, нахилів та інтересів.

У вирішенні проблем підготовки до самостійного трудового життя велике значення має раціональне поєднання розумової та фізичної праці в навчально-трудоному процесі. У зв'язку з цим поставлено питання про місце трудового навчання в системі середньої освіти, про співвідношення навчальної й продуктивної праці учнів, про форми залучення дітей до суспільно корисної праці тощо. Ці питання вирішувалися по-різному в різні історичні періоди, в залежності від конкретних соціально-економічних умов життя країни та досягнутого на той час рівня розвитку педагогічної теорії й практики.

Однією з найважливіших проблем, що визначали зміст шкільної роботи, була проблема зв'язку школи з життям.

В період 1917-1923 рр. була проголошена й існувала Українська Соціалістична Радянська Республіка (УРСР), яка виголосила свою програму розвитку освіти і, відповідно, своє бачення проблеми трудового виховання. Вивчення історичної та педагогічної літератури свідчить, що період з 1917 по 1937 р. є одним з найцікавіших для поглибленого вивчення історії національної школи з питань трудової підготовки. У цей період можна виділити три етапи розвитку трудового виховання й політехнічного навчання в радянській школі.

1. Теоретична розробка основ трудового виховання й політехнічного навчання (1917-1920).

2. Творчі пошуки подальшого розвитку системи трудового виховання й політехнічного навчання (1921-1931).

3. Поступове послаблення трудового виховання й політехнічного навчання (1931-1937).

1917-1920 рр. – один з найскладніших періодів в історії України.

В опублікованій у жовтні 1918 р. “Декларації про єдину трудову школу” (“Основні принципи єдиної трудової школи”), яка стала визначальним документом для всієї радянської школи 20-х років, стверджувалось, що нова школа буде пов'язувати своє навчання з сусідніми виробництвами. У Декларації було поставлено питання про основні види дитячої праці і зазначено, що на першому ступені викладання має ґрунтуватися на процесах більш-менш ремісничого характеру, відповідно до слабких ще сил та природних для цього віку нахилів, а на другому ступені слід на перший план висувати промислову і землеробську працю в її сучасних машинних формах. Акцентувалась увага на потребі політехнічного спрямування праці дітей. У “Декларації про єдину трудову школу” підкреслювалося, що основою шкільного життя є виробнича праця, яка повинна бути тісно, органічно пов'язана з навчанням і знайомити дітей із найрізноманітнішими формами виробництва [7, 135].

А.В.Луначарський назвав “Декларацію” основною шкільною програмою. “Особливо важливе значення, - писав Анатолій Васильович, - надаємо ми тому, що праця, на якій ґрунтується викладання в новій школі, повинна бути виробничою реальною працею, реальною участю учнів в господарському житті країни” [4]. Хоча й “Декларація” та “Основні принципи” й містили ряд недоліків (в організації навчання), вони відіграли визначну роль у

перетворенні школи, бо ці документи були проникнуті прагненням встановити тісний зв'язок шкільного навчання з життям, з практикою.

Особливе місце в цей період посідала теоретична розробка основ трудової школи. За Г.Васьковичем, основи такої школи розроблялися під впливом німецького теоретика трудової школи і громадянського виховання Георга Кершенштейнера (1854-1932). Зокрема, до 1921 року вийшло чимало українських публікацій, у яких згадувався досвід Г. Кершенштейнера. Серед них такі: С.Русова „Дейні підвалини школи”, 1913; М.Котляренко „Ручна праця в школі”, 1918; В.Родніков „Огляд літератури з питань трудової школи”, 1919 р.; університетські лекції С.Русової з 1921 р. „Єдина діяльна (трудова) школа”. Чимало посилань на авторитет Г.Кершенштейнера знаходимо в працях С.Сірополка [6, 242].

У практиці роботи шкіл робилися перші спроби впровадити трудове виховання й політехнічне навчання, спостерігалось захоплення самообслуговуванням; школярі працювали на шкільних ділянках, брали участь у трудових процесах шкільних майстерень; організовувалися виробничі екскурсії на промислові підприємства та сільські господарства. У навчальному плані та програмах 1920 р. збільшився обсяг часу на викладання предметів виробничо-математичного циклу і таким чином складалася система трудового виховання й політехнічного навчання.

Першим документом щодо запровадження трудового навчання в школі був лист завідувача відділом соціального виховання Наркомосу УРСР до всіх губнаросвіт від 4 липня 1920 р. У циркулярі ставилася вимога здійснювати в початкових класах “творче трудове начало” з метою виявлення дитячої фантазії, наближення праці до природи. Пропонувалося використовувати різноманітний підручний природний матеріал для виготовлення наочних посібників. При Наркомосі створювалася комісія для вибору видів праці і матеріалів, замовлялися таблиці із зображенням виробів навчального характеру.

Учні початкових класів на уроках мови, арифметики й інших предметів виготовляли вироби, що ілюстрували програмний матеріал. Крім цього, у школах I ступеня (8-13 років) був також інший напрям трудового навчання – ручна праця як окремий предмет. На замовлення Наркомосу УРСР склалися програми з ручної праці з обробки деревини та металу для шкіл I (8-13 років) і II ступенів (14-17 років). Зокрема, для шкіл I ступеня пропонувалися такі роботи з обробки металу:

- згинання дроту-кільця для сіток, ручки до цебрів;
- різання жерсті-таблички для рослин, іграшки;
- згинання жерсті-моделі домашнього посуду;
- пробивання листового матеріалу – тертушка;
- з'єднання жерсті цинкового заліза – коробки тощо.

Аналіз програми свідчить, що її складено за операційно-предметною системою трудового навчання: прийоми праці є основними ланками, вироби – орієнтовані, їх добирають, виходячи з потреб і умов навчання. Зміст роботи цілком доступний для учнів 3-4-х класів.

У навчальних планах початкових шкіл України знаходимо в 3-4-х класах різні види праці та трудового навчання: елементарну обробку деревини, переплітання брошур, в'язання, лагодження взуття й одягу.

В цілому майже всі види ручної праці було визначено в першій програмі з ручної праці, виданій у Петрограді в 1920 р., вона фактично була складена на основі дореволюційних операційно-предметних програм для початкової та середньої школи [5, 46].

У 1920 році Наркомос України прийняв постанову про літню шкільну кампанію, згідно з якою всі школи повинні були організовувати літню роботу учнів, створювати трудові дружини для городніх і сільськогосподарських робіт (прополювання і проривання рослин, поливання городів, збирання ягід і плодів, заготівля сіна тощо). Кожна дружина складалася із 10 підлітків і одного керівника. Тривалість робочого дня не повинна була перевищувати 6 годин, а характер праці повинен відповідати віковому й фізичному розвитку підлітків.

Другою організаційною формою літньої школи були трудові колонії, які організовувались за містом, до яких приймалися учні шкіл I і II ступеня в кожній групі по 20 чоловік. Робота велася спільно всіма членами колективу під керівництвом учителя. Школярі працювали з травня по серпень, протягом цього часу кожний брав участь в роботах у відповідності до профілю конкретного сільського господарства (садівництво, городництво тощо). Робочий день для старших учнів тривав 6, для молодших – 4 години з перервою для відпочинку й обіду, решта часу присвячувався читанню, іграм, спектаклям, екскурсіям. Таким чином, вітчизняна школа в 20-ті роки, організовуючи роботу літньої школи, успішно вирішувала питання одночасного оздоровлення учнів, практичного закріплення знань, умінь і навичок, отриманих ними протягом навчального року, встановлюючи зв'язок школи з життям.

Враховуючи загальне важке матеріальне становище українського народу, появу великої кількості безпритульних, у березні 1920 р. I Всеукраїнська нарада з питань освіти акцентує увагу на розвитку системи освіти та на соціальному захисті дітей. Для виконання цих рішень Наркомос видає два документи – “Декларацію Наркомосу УРСР про соціальне виховання дітей” та постанову “Про дитячі будинки”, що призвело до кардинальних змін у системі народної освіти. Наркомос пропонував реорганізувати школу I ступеня, поклавши в її основу

дитячий будинок. Школі II ступеня відводилася роль професійно-технічного навчального закладу.

Другий період розвитку трудового виховання й політехнічного навчання (1921-1931) характеризується встановленням тісніших зв'язків навчання із суспільною діяльністю. Посилилася увага до формування політехнічних навичок з метою наближення школи до життя, створюються фабрично-заводські учнівства (ФЗУ), школи учнівства масових професій (ШУМП), майже при всіх школах організуються майстерні.

У 1921-1922 рр. керівники Наркомосу України в зв'язку із складним матеріальним становищем ліквідовують старші класи (8-9-ті) і створюють семирічки з напівпрофесійним ухилом.

Враховуючи завдання, що покладалися на школу, уряд республіки прийняв у листопаді 1922 року "Кодекс законів про народну освіту", яким визначались такі типи навчальних закладів: 4-8 років – дитячий садок, 8-15 років - трудова школа, 15-17 – дитячий будинок. Кодексом передбачалося створення виробничих колективів, шкільних господарств, кооперативів, теоретичне й практичне ознайомлення дітей із знаряддями праці, виробничим процесом.

У 1923 р. Наркомос УРСР видав "Єдиний виховно-навчальний план в установах соціалу для дітей до 15 років в УРСР". В цьому ж році у школах України запроваджувались комплексні навчальні програми Державної наукової ради (ДНР) Наркомосу Росії з певними змінами. В Єдиному плані Наркомос України прагнув пристосувати комплексні програми до завдань трудової підготовки учнів. Основними розділами цього документу були трудовознавство, культурознавство і природознавство [5, 47].

Комплексні програми будувалися за такою схемою: природа-праця-суспільство, відповідно до яких навчальний матеріал з різних навчальних предметів викладався в інтегрованому вигляді. В школах I ступеня (початкових) навчальний матеріал подавався концентрично – від повсякденного життя учнів вдома до узагальнення в межах села, міста, району, губернії, республіки. Навчальні плани для шкіл II ступеня рекомендували поєднувати комплексне викладання з предметним.

Постає питання: чому педагогами 20-х років були розроблені комплексні програми? Члени Державної вченої ради (до складу якої входили кращі педагоги країни), що розробляли ці програми, прийшли до висновку, що у предметній системі може критися небезпека відриву предметів від життя, якщо викладати їх по-книжному, без зв'язків із навколишнім. Тому виникла думка вивчати не окремі предмети, а важливі явища життя природи і суспільства. За основу такого вивчення бралися важливі теми, навколо яких групувався різноманітний предметний матеріал. Так, наприклад, у сільських школах на початку навчального року вивчалася тема "Осіньні роботи на селі". Кожний учитель матеріал свого предмета пов'язував із цією темою, складав свою окрему програму, і всі вчителі разом

опрацьовували одну тему в сукупності. Програми передбачали не лише теоретичне вивчення, а й практичну участь учнів у праці. Таке навчання мало пов'язати вивчення матеріалу в один комплекс, в єдину картину світу. Таким чином, комплексні програми були своєрідним протестом проти зубріння і схоластики старої школи, повністю відірваної від життя.

Проте слабкість теоретичного обґрунтування комплексної системи полягала в тому, що учням пропонували спостерігати, брати участь у продуктивній праці, а потім у класі відтворювати процес виробництва в діаграмах, таблицях, схемах. Перевантаження програми дослідним матеріалом було таким великим, що учні не могли його опанувати, тому вивчали зазначені процеси здебільшого за книжками й викладанням учителів. У результаті комплексне навчання не давало глибоких і систематичних знань та навичок про суспільне виробництво.

За рішенням уряду в 1925 році на основі схеми програм, розробленої в 1923 р., була створена програма навчання праці в школах. Навчання за цими програмами запроваджувалося як у міських, так і в сільських школах. З метою залучення учнів до суспільно корисної праці у сільських школах створювалися артілі, членами яких були учні, вчителі, технічні працівники школи. У той період особливо велика увага приділялася сільськогосподарській праці учнів. У 1925 році широко обговорюється як у пресі, так і на громадських зборах, серед учителів питання роботи трудової школи, яка давала б знання й практичні вміння, необхідні для селян, ставилось завдання "створити школу з сільськогосподарським ухилом не в теорії, а на практиці".

Перший Всеукраїнський з'їзд учителів у січні 1925 року приділив значну увагу трудовому та політехнічному навчанню. У резолюції з'їзду вимагалось "...розпочати практично використовувати в навчальних цілях шкільні садиби і земельні ділянки з метою організації навчально-показових господарств"

З метою поліпшення трудового та політехнічного навчання в школах Комісаріат освіти України в квітні 1925 року звернувся до всіх Губінспектур соціалу з листом про здійснення сільськогосподарського ухилу в школі. Відтепер сільська школа мала озброїти учнів знаннями, вміннями і навичками та одночасно бути центром агрокультурної пропаганди.

Того ж року в Україні в окремих містах і селах організуються літні школи, які були покликані не лише здійснювати виховний вплив на учнів протягом року, а й пропагувати природничі і сільськогосподарські знання серед місцевого населення. До роботи з учнями залучались вчителі й агрономи. Учні працювали в школі 2-3 години на тиждень. У літніх школах навчання поєднувалось із відпочинком і оздоровленням дітей. Учні повинні були "вивчати вплив різних добрив (органічних і мінеральних) на урожай сільськогосподарських

рослин, одержувати знання, уміння і навички з обробітку ґрунту і догляду за рослинами та сільськогосподарськими тваринами, вивчати різні способи посіву і посадки рослин, закладати і доглядати сади, вести фенологічні спостереження, збирати і обліковувати урожай” [3].

Праця як самостійний навчальний предмет була введена в навчальний план радянської школи 1927 року. Якість трудового й політехнічного навчання підвищувалася за рахунок зменшення обсягу загальноосвітніх знань. Перші програми (1927 р.) орієнтували учнів на знайомство з матеріалами, інструментами [8, 5]. Завдання навчити конкретним видам праці особливо гостро постало перед загальноосвітньою школою. У зв’язку з цим у багатьох містах за допомогою шефів стали організовуватись шкільні майстерні, в сільських школах почала широко застосовуватися праця учнів як на пришкольніх ділянках, так і в сільському господарстві.

Наприкінці 20-х років фактично закінчився етап поширення комплексності в Україні. Вона поступово була замінена на комплексно-проектну (з 1930), а згодом – проектну (1931), які також швидко зникли у зв’язку з постановами ЦК ВКП(б) 1931 і 1932 рр., коли Наркомос розробив стабільні програми за предметною основою. Але до початку 30-х років комплексна система ще продовжувала відігравати провідну роль.

У 1930-х роках в Україні значна увага приділяється пропаганді та впровадженню в життя ідей політехнічної освіти і трудового навчання. В цей час у школах нагромаджується позитивний досвід. Учні дедалі більше залучаються до праці на шкільних дослідних ділянках, закладають і проводять різні досліди з вивчення впливу добрив на врожай, посіву сортовим насінням, різних способів посадки рослин тощо.

У зв’язку з масовим залученням учнів до роботи в сільськогосподарському виробництві органи Наркомосу проводили роботу щодо нормування дитячої праці на виробництві. Школа на селі поширює політехнічні знання серед населення, організовує і проводить політехнічні виставки, читання лекцій. Семирічна і середня сільські школи розглядаються як ефективне знаряддя для впровадження науки в практику сільського господарства.

В програмах 1930 року вже більше уваги приділялося підготовці школярів до розуміння головних галузей виробництва, це не давало можливості залучати їх безпосередньо до участі в виробничій праці. 1930 рік став переломним для всієї роботи загальноосвітньої школи й особливо її політехнізації. На початку 30-х років у навчальних програмах чітко простежується поступове збільшення кількості годин на вивчення предметів з основ наук (рідна і російська мови, математика, фізика, хімія, географія, історія) за рахунок зменшення годин на “другорядні” предмети, в тому числі й на трудове виховання. Школа значно підвищує

підготовку учнів для подальшого навчання в вузах і технікумах. З цього часу поступово послаблюється увага до трудового виховання й політехнічного навчання, хоча його система все ще зберігається.

З другого півріччя 19131/1932 навчального року вводяться нові навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи, побудовані на основі предметного навчання, але ці програми мали ряд недоліків, тому в наступній Постанові ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. “Про навчальні програми та режими у початковій і середній школі” було поставлене питання про необхідність докорінної переробки програми з праці [5, 48].

В 1-4 класах викладалася ручна праця за новою навчальною програмою. Учні 5-10 класів займалися в різноманітних навчальних майстернях, на шкільних навчальних земельних ділянках, зміцнювалась навчально-матеріальна база політехнічного навчання. За новими програмами на безпосередню працю відводилась значна частина часу, зокрема, в V-VII групах з деревообробки із 180 годин – 140, з металообробки із 180 годин – 136. При цьому відмічалось, що найбільш ефективною з погляду навчально-виховних цілей школи є праця на великому виробництві при правильному педагогічному керівництві. Виходячи із сказаного рекомендувалося “прагнути здійснювати максимум виробничої праці на підприємстві, починаючи вже з шостого року навчання” [8, 5].

Програми з праці 1932 року були єдиними для міських і сільських шкіл, різниця заключалася в тому, що основи виробництва вивчались відповідно на прикладах промислових, або сільськогосподарських підприємств.

Однак удосконалення програм проходило на фоні значного скорочення часу, який відводився навчальним планом на уроки праці. Наркомпроси, вирішуючи завдання покращення якості підготовки випускників шкіл до вступу у вищі навчальні заклади й технікуми, поступово скорочували час на трудове навчання в школах. За навчальним планом 1932 року на ручну працю відводилося 1500 годин, 1934 р. – 1176 годин, а в 1935 р. тільки 672 години. У зв’язку з різким скороченням часу на трудове навчання, були внесені значні зміни до змісту програми з праці. Зокрема праця в початковій школі, за висловлюванням Н.К.Крупської, була “зведена до деяких навичок рукоділля” [2, 570]. Навчальні плани і програми 1935 року суттєво зменшили коло політехнічних знань, умінь та навичок, значно обмежили можливості шкіл для здійснення політехнічного навчання школярів.

Проте становище змінилося, коли ручну працю в школі як самостійний предмет було скасовано, а політехнічне навчання визнано по суті непотрібним. У 1936 р. з навчального плану шкіл було вилучено працю в 1-4-х класах і працю в 5-10-х класах. Згідно з постановою РНК УРСР від 14 травня 1937 р. Наркомос республіки 26 травня цього року видав наказ про ліквідацію при всіх початкових, неповних

середніх і середніх школах навчальних господарств, які були створені майже в кожному селі, всі земельні площі продавалися іншим землекористувачам з мотивацією, що земельні ділянки відвертали увагу директорів і завучів шкіл від їхнього прямого призначення – навчати дітей.

Це призвело до недооцінки ролі праці і зв'язку школи з життям, поєднання навчання з продуктивною працею, а ідея політехнічного навчання залишалася в основному в деклараціях і набувала споглядального характеру.

На жаль, ідея негативного ставлення до трудового навчання дещо знизила рівень навчання і виховання в школі в передвоєнні роки. У роки Великої Вітчизняної війни посилилось залучення учнів до суспільно корисної праці, це була праця позашкільна і при всій своїй суспільно-громадській значущості не забезпечувала поєднання навчання з продуктивною працею.

Справа не змінилася і в перші роки після закінчення війни, бо і на цьому етапі школи спрямовували свою діяльність переважно на підготовку випускників до вступу у вищі навчальні заклади.

Для цього періоду характерним було те, що з року в рік почав збільшуватись розрив між кількістю випускників середньої школи і кількістю місць у вищих навчальних закладах. Саме життя висунуло проблему працевлаштування значної кількості випускників середньої школи в народному господарстві країни. Проте здійснити це було дуже важко, тому що випускники школи не були підготовлені до життя, не знали сучасного виробництва, не мали практичних умінь і навичок, не були морально і психологічно готовими до праці, до трудової діяльності на виробництві.

Життя постійно вимагало пов'язати навчання підростаючого покоління з трудовим вихованням. Передове вчительство висловлювало велике незадоволення підготовкою випускників шкіл до практичної діяльності. Все частіше відмічалось, що школа недостатньо прищеплює їм любов до фізичної праці, не озброює трудовими вміннями і навичками, недостатньо знайомить із сучасним промисловим і сільськогосподарським виробництвом.

Саме тому в 50-ті роки перед загальноосвітньою школою особливо гостро постали завдання підготовки учнів до життя, до активної творчої участі в виробничій праці, виховання працелюбства і поваги до людей праці, вироблення умінь самостійно поповнювати свої знання і орієнтуватися в стрімкому потоці наукової і політехнічної інформації.

Поступовий перехід до загальної середньої освіти приводить до збільшення контингенту учнів, що веде за собою зміну функцій середньої школи. Якщо раніше вона готувала своїх випускників до навчання у вищій школі, то тепер середня школа поряд із підготовкою до вищих навчальних закладів повинна була практично і психологічно готувати випускників до трудової діяльності на виробництві.

Знає змін зміст навчання. Такі предмети, як математика, фізика, хімія, природознавство та інші поступово почали викладати на політехнічній основі, пов'язувати із виробництвом. Крім того, у середині 50-х років у навчальні плани знову були введені заняття з ручної праці в I-IV класах, практичні заняття в шкільних майстернях і навчально-дослідних ділянках в V-VII класах та практикуми з машинознавства, електротехніки і сільського господарства. Створюються робочі кімнати, майстерні, залучаються виробничники-вчителі праці, і формується матеріальна база для практикумів. У багатьох школах республіки працювали технічні та сільськогосподарські гуртки.

У 1955/56 навчальному році виробниче навчання було запроваджене у 459 середніх школах і охопило близько 19 тисяч учнів. Крім основ наук, старшокласники опановували ще й окремі спеціальні дисципліни. Разом вивчалось у школах 39 спеціальностей, наприклад, дизеліста, шофера, тракториста, комбайнера, хіміка-лаборанта, рільника, тваринника, плодоовочівника тощо [1, 76].

Виробниче навчання створювало сприятливі умови для поєднання навчання з продуктивною працею учнів. За навчальним планом передбачалося 4 години на тиждень для безпосередньої праці на виробництві. Після засвоєння основних виробничих операцій учні включались у практичну діяльність, виконували завдання за виробничим планом. Широкі можливості для продуктивної праці учнів створювалися під час літньої виробничої практики. Навчальним планом на її проведення у VIII і IX класі виділялося по 25 робочих днів. Учні класів з виробничим навчанням виконували завдання, дібрані відповідно до навчальної програми.

У багатьох сільських школах України, наслідуючи приклад Григоріпільської середньої школи Ставропільського краю, почали створюватись учнівські навчально-виробничі бригади, які були однією з ефективних форм поєднання навчання з суспільно корисною продуктивною працею і підготовки старшокласників сільської школи до роботи в сфері сільськогосподарського виробництва.

Проте певний відрив навчання від життя і на цьому етапі не був усунутий, оскільки навчально-виховна робота школи не була узгоджена з економічними зрушеннями, які відбувалися в країні.

17 квітня 1959 року Верховна Рада УРСР прийняла закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям і дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР" у повній відповідності з таким же законом, що його прийняла Верховна Рада СРСР 24 грудня 1958 р. В цьому законі знайшов втілення принцип поєднання навчання з життям, з продуктивною працею; було визначено, що головним завданням школи є підготовка учнів до життя, суспільно корисної праці, подальше підвищення рівня загальної і політехнічної освіти, підготовка освічених людей. Згідно з цим законом в IX-XI класах передбачалося виробниче навчання і продуктивна

праця учнів на виробництві. На цій основі учні мали здобувати виробничі спеціальності: слюсаря, столяра, будівельника, шофера, оператора, тваринника та ін. [7].

Поступово в школах республіки впроваджується й професійна підготовка учнів. У 1970 р. було організовано вивчення автомобіля у 430 середніх школах, трактора – в 576 школах. Крім того, розпочалася підготовка механізаторів-тваринників у 39 і комбайнерів – у 23 школах. А через п'ять років, у 1974/75 навчальному році вивчення автосправи було запроваджено у 734 школах, тракторної справи – у 1548, механізації тваринництва – у 60 школах.

Розширенню професійної підготовки школярів сприяло поліпшення навчально-матеріальної бази. Школи вже мали 1689 кабінетів механізації сільського господарства, 2519 тракторів, 58 комбайнів та іншу сільськогосподарську техніку. Поступово налагоджується профорієнтаційна робота серед учнівської молоді. Для цього створюються у школах профорієнтаційні куточки та кабінети. Якщо в 1970 році таких кабінетів було 200, то в 1974/75 навчальному році їх функціонувало вже 1118 [1, 77].

На початку 1970-х років такою формою, де учні мали змогу вибирати професійну підготовку за своїми можливостями і бажанням, стали міжшкільні навчально-виробничі комбінати, які створювались у містах і селах України.

У серпні 1974 р. була прийнята постанова Ради Міністрів СРСР “Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів”. За чотири роки після прийняття постанови в УРСР було створено близько 260 навчально-виробничих комбінатів міського, районного (комбінованого) і сільського типу. До кінця 1982 року ними було вже охоплено практично всіх старшокласників шкіл республіки. Така форма поєднання трудового навчання з продуктивною працею мала велике виховне й навчальне значення. Учні в процесі трудового навчання у комбінаті оволодівали практичними вміннями з технології та організації конкретної галузі виробництва, елементами культури праці. Крім того, у міжшкільних комбінатах створювались умови для розвитку технічної творчості, дослідницької, культурно-масової та інших видів позашкільної діяльності учнів за їхніми індивідуальними здібностями і нахилами, що сприяло всебічному розвитку особистості кожного учнів.

Навчально-виробничі комбінати стали центром профорієнтаційної, методичної та позакласної роботи у мікрорайоні, який вони обслуговували.

Таким чином, розглянувши питання трудового виховання та політехнічної освіти в школах України (1917–1974 рр.) ми виявили, що у радянському суспільстві трудове виховання та профорієнтація визнавалося важливим державним завданням, проте ідеологія їх розв'язання диктувалась існуючою на той час командно-адміністративною системою управління. У ХХ столітті місце трудового навчання і виховання в загальноосвітній школі нашої країни зазнавало різких коливань: від майже повної відмови від нього у 30-х роках, до належної уваги з боку держави у 50-х і поглибленої професійної підготовки у 70-х.

Узагальнюючи історичний досвід розвитку системи трудового виховання учнів, доходимо висновку, що вона абсолютно залежить від розвитку виробництва, виробничих відносин, політичного устрою держави, та, відповідно, цілей загальноосвітньої школи. Це підтверджує процес виходу означеної проблеми на рівень державного інтересу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Журавель С., Шепетько В. Розвиток трудового навчання у сільських школах України // Рідна школа. – 2001. - № 9. – С.75-79.
2. Крупская Н.К. Проект докладной записки в ЦК ВКП(б) о политтехническом обучении // Пед. соч.: В 10 т. – М.: АПН, 1959. – Т.4. – С.570-580.
3. Літня трудова школа // Народний учитель. – 1925. – 7 вересня.
4. Луначарский А.В. Основные принципы единой трудовой школы // Учит.газ. – 1988. – 12 июля.
5. Мазуренко С. Трудове виховання та політехнічна освіта в школах України (1917- 1937) // Шлях освіти. – 2001 - № 3. – С. 45-49.
6. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. Посіб.- К.: Вікар, 2003. – 335 с.
7. Народное образование в СССР: Сб. документов. – 1917-1973. – М.: Педагогика, 1974. – 559 с.
8. Программа средней школы (городской). Трудовое политехническое обучение 5-7 года обучения. – М.: Наркомпрос РСФСР, Учпедгиз, 1933. – С.5-35.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Філоненко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів України.

РОЛЬ “ЗРАЗКА” У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Валентина ФРИЦЮК

Стаття містить наукове обґрунтування однієї з важливих педагогічних умов формування креативності – забезпечення „зразка” креативної поведінки, розглядається ряд передумов формування креативності майбутніх учителів, а також деякі шляхи розв'язання цієї проблеми.

У “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” визначені принципи розвитку

освіти в Україні, де серед основних – розвиток творчих здібностей у дітей і молоді, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості. Реалізація цього принципу потребує відповідної підготовки майбутнього вчителя. У педагогіці вищої школи все більше уваги приділяється вихованню

фахівця, здатного до постійного духовного самовдосконалення, активної педагогічної творчості. Рівень професійної кваліфікації майбутніх учителів значною мірою залежатиме від здатності самостійно торувати шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальні рішення – тобто від креативності.

Здатність до творчості є актуальною професійною якістю майбутніх учителів, потребу в яких відчуває сьогоднішня освіта. Успіхів у професійній діяльності сьогодні може досягнути тільки той учитель, який має високий рівень креативності, який відбувся як творча особистість.

Створити умови для ефективної підготовки такого спеціаліста – вихідне завдання вищого навчального педагогічного закладу. Необхідність дослідити формування креативності пояснюється перш за все існуючою суперечністю між соціальним замовленням на творчу особистість учителя і недостатньою розробленістю психолого-педагогічних умов її підготовки.

У своєму пошуку, спрямованому на дослідження умов підготовки креативного вчителя, ми спиралися на дослідження Т.М.Галич, С.О.Сисоєвої, В.О.Сластьоніна, Н.В.Хазратової, В.І.Шинкаренка та ін. У той же час недостатньо окресленим залишається визначення саме педагогічного аспекту цієї проблеми.

Важливим для нашого дослідження є питання: чи є креативність нормативним явищем, яке має сильніші і слабші прояви, чи вона доступна тільки вибраним індивідам (Едісону, Пікассо, Моцарту та ін.) у певні моменти? З останньою думкою, погоджуються такі вчені, як Ф.Баррон, Х.Грубер, С.Девіс, Т.Емебайл, пояснюючи свою позицію тим, що креативність виникає тільки внаслідок сприятливого поєднання багатьох факторів: структури індивідуальності, необхідних навичок, наявності проблем, спеціального оточення. Вони розглядають творчі здібності як вроджені, які не піддаються змін. Критерій творчих здібностей – якість кінцевих продуктів діяльності, їх порівняння у різних людей. Цей підхід не передбачає можливості розвитку креативності [6].

Переважає більшість дослідників, з їхньою думкою збігається і наша, визначає креативність як нормативне явище, притаманне усім у різній мірі, тобто таке, на розвиток якого можна впливати.

Аналіз літератури показав, що виявлення та розвиток цієї якості здійснюється під впливом різноманітних умов, які можуть випадково скластися або бути спеціально організованими (активне навчання, тренінги та ін.).

Аналіз різних концепцій креативності показує, що ця якість найповніше розкривається і розвивається за наявності сприятливих умов, креативного середовища: коли стимулюється творчість; коли допускається „відхилення” в поглядах; коли є можливість ризикувати і нема покарання за помилки; коли існує атмосфера довіри, поваги, визнання

незалежності; коли не визнають підкорення авторитету чи чийсь волі та коли особистість має можливість спостерігати за “зразками” креативної поведінки.

М.Воллах і Н.Коган встановили, що найбільш позитивно на розвиток креативності впливає таке середовище, де відсутні критика, оцінювання, стреси [10].

З такою позицією узгоджуються і переконання гуманістичних психологів. Основна їхня ідея полягає в тому, що для прояву і розвитку внутрішніх можливостей необхідно створити певні умови, а не форсувати творчий розвиток. „Сама природа внутрішніх умов творчості така, що їх появу не можна спровокувати, але їм потрібно сприяти” (К.Роджерс) [3, 419].

Аналіз вузівської практики показав, що такі педагогічні умови формування креативності не з’являються мимовільно, стихійно. Для їх створення потрібна цілеспрямована робота всього педагогічного колективу вищої школи, кожного викладача зокрема. Результати діагностичного зрізу свідчать про однаково низький рівень креативності студентів - як першокурсників, так і випускників. Це можна пояснити саме відсутністю систематичного утворення відносин, мотивів, установок, які сприяють формуванню креативності як важливої особистісної якості майбутнього вчителя.

У контексті нашого дослідження велике значення для розуміння закономірностей розвитку креативності має концепція детермінованості психічного розвитку людини, згідно з якою всі зовнішні впливи на мислення визначають результати мисленевого процесу тільки через його внутрішні умови, через психічний стан суб’єкта.

Формування професійно значущих особистісних якостей, до яких ми відносимо креативність, відбувається у взаємопов’язаній діяльності педагога і студента, тобто являє собою двобічну систему. У цій системі важливо вирізняти зовнішні та внутрішні умови, відокремити обставини, які є зовнішніми стосовно об’єкта, та внутрішні характеристики самого об’єкта. Цілком зрозуміло, що зовнішні та внутрішні умови мають бути співвіднесені. Адже С.Л. Рубінштейн стверджував, що “зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови. У процесі пояснення будь-яких психічних явищ особистість виступає як єдино пов’язана сукупність внутрішніх умов, через які відбуваються всі зовнішні впливи” [4].

В.М.Дружинін поділяє формування креативності на дві фази. Перша – розвиток первинної креативності як загальної творчої здібності, не спеціалізованої стосовно до певної галузі людської життєдіяльності (сензитивний період 3-5 років).

Друга – підлітковий і юнацький вік (сензитивний період 13-20 років). Саме тоді на основі загальної креативності формується спеціалізована креативність – здатність до творчості, пов’язана з певною сферою діяльності. І саме на цьому етапі

особливо значущу роль відіграє професійний зразок, на який міг би орієнтуватись креатив. Особистість у цьому віці, як правило, визначає для себе “ідеальний зразок” творця, якого вона прагне наслідувати. В.М.Дружинін вважає, що індивід або затримується на фазі наслідування назавжди, або переходить до оригінальної творчості [2].

Як слушно зазначає М.М.Гнатко, на стадії наслідування залишаються ті, хто наслідує погано. Для того, щоб вийти на рівень творчих досягнень, потрібно, щоб творчість стала особистісним актом, щоб потенційний творець ужився в образ іншого творця; і це емоційне прийняття іншої особистості як зразка є необхідною умовою подолання наслідування і виходу на шлях самостійної творчості [1].

Отже, для того, щоб індивід розвивався як творча особистість, недостатньо забрати перепони і зняти контроль свідомості; потрібно, щоб структура свідомості стала іншою: необхідний позитивний зразок творчої поведінки (В.М.Дружинін).

Креативний зразок, на думку Н.В.Хазратової, спостерігається групою індивідуумів і може викликати наслідування з їхнього боку [7, 58]. Наявність зразків креативної поведінки в мікросередовищі і спроба їх наслідування працюють на актуалізацію когнітивного аспекту креативності, інтенсифікуючи мислительні процеси [7, 61].

Поняття “креативні зразки” застосовує у своєму дослідженні І.К.Цхай [8]. Креативність може бути сформована на когнітивному і мотиваційному рівнях, але не проявляється до набуття певних способів поведінки. Креативний зразок – це поведінковий акт, у якому і реалізується креативна ініціатива, що може мати різну цінність. Наприклад, нестандартне застосування предмета, дотепний жарг, глобальне наукове відкриття. Креативні зразки не нав’язуються, а лише демонструються. Це положення відображене в методиці навчання обдарованих дітей К.Теккса.

Студентам потрібні різноманітні можливості для наслідування, але ніякі зовнішні фактори не повинні впливати на їхній вибір.

Засоби пред’явлення креативних зразків мають відповідати вимогам:

- актуальність (поведінковий акт, який містить креативну ініціативу, є цікавим і значущим);
- доступність розуміння (в поведінковому акті міститься все для розуміння його);
- рівність в позиції об’єкта і суб’єкта наслідування.

Модель поведінки сприймається краще, якщо вона демонструється значущою для студента особистістю. Тут виникає певний парадокс. З одного боку, поняття “зразок” суперечить звичному трактуванню творчості як нерегламентованої активності, яка породжує новий продукт. Але з іншого, роль такого “зразка” полягає, напевне, в тому, щоб він міг протистояти іншому соціальному зразку – “правильному”.

У цьому випадку велика роль належить особистості викладача вищої школи. Він є наочним

образом, орієнтиром у професійному розвитку студента. Професійно-педагогічні та особистісні якості викладача сприймаються студентами, перш за все, крізь призму його моральних якостей і вимог майбутньої професійної діяльності. В процесі педагогічної підготовки студентів творчі якості викладача засвоюються й студентами, входять у їхній досвід, педагогічну майстерність.

Вважається, що для розвитку креативності необхідне нерегламентоване середовище з демократичними стосунками та наслідування творчої особистості. У ході професійного становлення вчителя велике значення має фаховий зразок – особистість професіонала, на яку можуть орієнтуватися студенти. Для успішного розвитку креативності необхідний певний рівень опору середовища та заохочення таланту.

Істотною передумовою вдалого формування креативності майбутніх учителів мають стати такі якості викладача, як ерудиція, контактність, переконливість суджень, мовна й особиста емоційність, здатність бути цікавим співрозмовником, володіння майстерністю, урок покликаний забезпечити дидактичні, виховні, інформаційні завдання, водночас він має перетворювати навчання на самоосвіту студентів, орієнтувати на творче застосування набутих знань і сприяти формуванню ініціативно-творчого типу особистості майбутнього вчителя.

Згідно з концепцією Д.В.Чернилевського та О.В.Морозова з боку викладача позитивно впливають на розвиток креативності студента такі моменти:

- визнання цінності творчого мислення;
- розвиток чутливості студентів до стимулів оточення;
- вільне маніпулювання об’єктами та ідеями;
- уміння дати конструктивну інформацію про творчий процес;
- уміння розвивати конструктивну критику;
- уміння заохочувати самоповагу, розсіювати почуття страху перед оцінкою та ін. [9].

Г.С.Батицев у своїй роботі “Філософська спадщина С.Л.Рубінштейна і проблематика креативності” пише, що скільки-небудь адекватне розуміння креативності можливе тільки за умови дотримання старовинного мудрого правила: “подібне зустрічається з подібним”. Це означає, що той, хто хоче зрозуміти креативність, сам, передусім, має бути не тільки спрямованим на креативність, а реально творити, перебувати у творчості, бути зануреним у її атмосферу і власний ритм. Якщо наслідувати цю логіку, то мало сказати, що творчість можна досягнути тільки творчістю, - її можна досягнути тільки зсередини власне креативного відношення між суб’єктами, тобто тільки зсередини поліфонізуючої співтворчості між ними [5, 273].

Отже, для того, щоб формувати креативність, викладач сам повинен бути креативним, і тільки в атмосфері “поліфонізуючої співтворчості” (за Г.С.Батицевим) цей процес є можливим.

На цьому наголошує і Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, підкреслюючи, що одна з основних вимог – виховання педагогом власної креативності. Педагог сам мусить постійно долати в собі силу інерції, шаблону, формальності у викладанні.

Але зразком креативної поведінки може виступати не тільки викладач. Загальновідомо, що знання виявляються більш міцними, коли предмет навчальної діяльності є засобом спілкування.

На підставі сказаного можна зробити висновок, що забезпечення зразків креативної поведінки є важливою умовою формування креативності майбутнього вчителя і для реалізації цієї умови педагоги вищої школи повинні докладати чимало зусиль.

Тому ми бачимо необхідність у подальших дослідженнях, що стосуються таких проблем: дослідження умов розвитку креативності в процесі викладання окремих навчальних дисциплін, розробка конкретних технологій розвитку цієї якості у майбутніх учителів. Малодослідженим залишається мотиваційне забезпечення формування креативності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гнатко Н.М. Преобразование потенциальной креативности в актуальную в ходе овладения шахматной игрой:

Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 /РАН Ин-т психологии. - М., 1993. – 255 с.

2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: ПитерКом, 1999. – 368 с.

3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – Пер. с англ. /Общ. ред. Е.И. Исениной – М.: Издат. группа «Прогресс», «Универс»; 1994. – 480 с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.

5. Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. – М.: Наука, 1989. – 440 с.

6. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1996. – 163 с.

7. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием социальной микросреды: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 /РАН, Ин-т психологии. – М., 1993. – 160 с.

8. Цхай И.К. Личностные и когнитивные аспекты креативности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 158 с.

9. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие для вузов; – М.: МГТА, 2001. – 301 с.

10. Wallach M.S., Kogan N. A new look at the creativity – intelligence distinction // Journal of Personality. 1965. №33. – P. 348-369.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фрицюк Валентина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коло наукових інтересів: проблема креативності.

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Тетяна ФУРСИКОВА

У статті виокремлені основні компоненти готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки у художньо-творчій та професійній діяльності.

Засвоєння мистецтва у школі спрямоване на формування в учнів особистісно-ціннісної оцінки світу, знайомство з вітчизняною та світовою художньою культурою, розвиток почуття гармонії та естетичного смаку, вироблення вміння висловлювати власні почуття та думки засобами образотворчого мистецтва та розуміння художньо-образних творів, розвиток творчих здібностей, нестандартного мислення.

У кожній навчальній програмі визначаються як загальні, так і специфічні завдання. Б.М. Неменський пропонує згрупувати завдання курсу образотворчого мистецтва за такими напрямками:

1. Мистецтво як культура ставлення до всіх явищ життя. Ця група завдань фактично вбирає в себе зміст мистецтва, який виражається через моральні, етичні, емоційно-ціннісні критерії суспільства (культуру ставлення до суспільства, людини, світу речей, світу природи). Це завдання виховання, сприйняття, оцінювання.

2. Мистецтво як творчість – розвиток асоціативно-образного мислення, здатності зв'язувати у свідомості далекі одне від одного явища, бачити

загальну систему, здатність народжувати у власній свідомості на основі сприйняття життя художній образ і вміння його сприймати у творах мистецтва. Це завдання розвитку.

3. Мистецтво як мова, система мов, що ґрунтується на таких вихідних поняттях як композиція, лінія, колір, об'єм, простір. А застосування їх у різних мовах різне. Це завдання оволодіння знаннями, уміннями та навичками [6, 62–63].

А.С. Жукова про головне завдання мистецтва говорить так: «Головне завдання мистецтва спільне із завданнями філософії та науки: мистецтво вчить людину жити, воно передає їй досвід, відкриття і роздуми попередніх поколінь. Все це так. Але й сама мова мистецтва, її суто образна сторона варті найбільшого здивування і захоплення. В цьому плані вміння досягти ілюзорності наближується до життя так, щоб воно саме здавалося “живим” – вершина діяльності художника» [4, 44].

Якостями творчої особистості є нелінійне (мислення в кількох напрямках) та нестереотипне (за звичним штампом) мислення, сприйняття навколишньої дійсності, вміння фантазувати. Для фантазії уявлення необхідно мати певний запас знань, спостережень, переживань. Створення умов для засвоєння нових знань і вмінь, розвитку та саморозвитку творчих здібностей учнів є одним із

завдань учителя. Для виховання творця вчитель має сам бути творчою особистістю з високим рівнем професійної та педагогічної майстерності.

В сучасних умовах розвитку суспільства перед учителем образотворчого мистецтва ставляться такі головні завдання:

1. Формування в дітей художньо-естетичного ставлення до дійсності як здатності до неупливатного, художнього пізнання світу та його образної оцінки. Це передбачає наявність таких особистісних якостей, як відчуття краси та гармонії, здатність емоційно відгукуватися на різноманітні прояви естетичного у навколишньому світі; вміння підмічати прекрасне у спостережуваних явищах та усвідомлювати його, потреба в спогляданні минулого.

2. Розвиток специфічних для художньо-творчого процесу універсальних якостей особистості як основи для розвитку її творчого потенціалу, художньо-творчої уяви, оригінального, нестереотипного асоціативно-творчого мислення, художньо-образних якостей зорового сприйняття та емоційно-естетичної оцінки, культури почуттів.

3. Формування знань і уявлень про образотворче мистецтво, його історію та роль у житті людей, навичок розуміння мови різних видів образотворчого мистецтва; усвідомлення ролі художнього образу в мистецтві та розвиток навичок його сприйняття й емоційно-естетичної оцінки, культури почуттів.

4. Формування потреб і здібностей щодо продуктивної художньої творчості, вміння створити виразний художній образ, оригінальну композицію мовою того чи іншого виду образотворчого мистецтва; оволодіння основами художньо-образної мови і виражальними можливостями художніх матеріалів та різних видів художньої техніки, що допоможе набувати свободи вираження у творчості.

5. Розвиток сенсорних здібностей дітей, що більшою мірою сприятиме повноцінності художньо-естетичного сприймання та поліпшенню якісного боку практичної художньо-творчої діяльності [3, 7].

Нові завдання вимагають нових педагогічних методик, нових підходів до навчання. Сьогодні комп'ютерні технології набули такого поширення, що важко уявити собі сучасного спеціаліста, який не володіє цією технікою. Комп'ютер незамінний для розширення художнього світогляду, при вивченні учнями основ образотворчого мистецтва, законів композиції, дизайнерської діяльності. Комп'ютер значно розширив можливості представлення навчальної інформації. Застосування кольору, графіки, звуку та ін. дає змогу моделювати різні ситуації на уроці.

Значення ЕОМ для розвитку здібностей учнів дуже велике. Застосування комп'ютерів на уроках образотворчого мистецтва створює певний емоційний настрій, що, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток творчого задуму [1]. При вивченні жанрів живопису і при ознайомленні учнів з назвою того чи іншого технічного прийому, з новим художнім матеріалом, терміном, використанням

комп'ютера викликає великий інтерес у дітей до матеріалу чи поняття, які вивчаються, підвищує їхню увагу, і в той же час сприяє повторенню раніше вивчених назв матеріалів та інструментів, термінів, які використовує художник.

Вивчення комп'ютерної графіки допомагає учням ефективно засвоювати сучасні напрямки візуальної культури. Графічне зображення розглядається як своєрідний інструмент мисленнєвої діяльності, який допомагає розвивати візуальне мислення.

Як стверджують фахівці, багато тем у програмі “Образотворче мистецтво та художня праця” Б.М. Неменського не лише цікаво, а й корисніше проводити із застосуванням комп'ютерної графіки. Схема роботи для учнів різних класів одна, ускладнювати варто лише художні завдання і способи їхнього розв'язання. Комп'ютер дає змогу збільшити кількість проб у пошуках найкращого розв'язання, і ця робота захоплює учнів через те, що самі графічні редактори підказують цікаві композиційні прийоми: наприклад, можна перевернути зображення, помінявши місцями верх і низ, дзеркально відобразити малюнок. Комп'ютер дає змогу порівняти відразу всі варіанти ескізів, показавши на робочому столі всі разом, виявити їхні переваги й недоліки [2]. Чудовий результат дає застосування функції “інверсія”, коли колір фону можна зробити основним, а основний колір – фоном.

Проведення уроків образотворчого мистецтва на комп'ютері з використанням таких програм, як Paint, Corel Draw, Adobe Photoshop формують в учнів такі якості особистості, як інтелектуальна активність, працьовитість, винахідливість, прагнення самостійно здобувати знання та вміння при виконанні практичних робіт і розв'язуванні поставлених завдань. Комп'ютерна графіка вимагає також і певної гнучкості розуму, готовності експериментувати, впевненості у своєму баченні предмета; визнання того, що малювання на комп'ютері це завжди процес, а не лише кінцевий результат.

Для реалізації завдань, які ставить школа перед сучасним учителем образотворчого мистецтва, необхідно уже під час навчання у педагогічному вузі формувати у студентів готовність до застосування комп'ютерної графіки, яка є результативним показником певного етапу процесу педагогічної підготовки.

Виявимо структурні, показові та рівневі характеристики даного педагогічного явища.

Готовність учителя до професійної діяльності полягає в засвоєнні ним повного обсягу спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, сформованості та зрілості професійно значущих якостей особистості.

Визначення готовності до діяльності не може обмежуватися характеристиками досвідченості, майстерності, продуктивності праці, його якості в той момент, коли здійснюється відповідна діяльність; не менш важливо при оцінці готовності визначити внутрішні сили особистості, її потенціали і резерви,

суттєві для підвищення продуктивності її професійної діяльності в майбутньому.

Підготовка студентів до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності здійснюється в процесі загальної професійної підготовки і має загальні з нею компоненти. В той же час вона має свої специфічні особливості, зумовлені характером педагогічної діяльності і вимогами до особистості, яка її здійснює. Отже, згідно провідних ідей особистісно-діяльнісної теорії (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін.), розглядаємо структуру готовності майбутнього вчителя до застосування комп'ютерної графіки як сукупність чотирьох взаємозв'язаних структурних компонентів, наповнених якісними характеристиками і показниками:

1) мотиваційного компоненту, що виражає усвідомлене ставлення педагога до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності та її ролі у розв'язанні актуальних проблем сучасного навчання;

2) змістовного компоненту, який об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку комп'ютерної графіки, її види й особливості застосування у навчально-виховному процесі;

3) операційного компоненту, який базується на комплексі вмінь і навичок використання комп'ютерної графіки в структурі власної професійної діяльності;

4) рефлексивного компоненту, який характеризує пізнання й аналіз учителем явищ власної свідомості й діяльності.

Розглянемо *два показники* для оцінки ступеня наповненості, змістовності, активності мотиваційного компоненту даної моделі готовності вчителя до застосування комп'ютерної графіки:

1) пізнавально-творчий інтерес до комп'ютерної графіки;

2) особистісно-значущий смисл застосування комп'ютерної графіки.

Рівень мотивації тісно пов'язаний зі *змістовним компонентом* професійної діяльності майбутнього вчителя, який разом із мотиваційним компонентом входить до керівної частини дії. Ця складова є наслідком пізнавальної діяльності. Вона характеризується об'ємом знань (широта, глибина, системність), стилем мислення вчителя, а в цілому є орієнтовною основою діяльності.

Рівень інформованості вчителя про комп'ютерну графіку характеризується об'ємом знань у цій галузі. Знання збагачує власне бачення проблематики у галузі використання комп'ютерної графіки, виступає необхідною умовою постановки й розв'язання професійних проблем відповідно до особистих потреб та інтересів [4]. Професійно-педагогічні знання вчителя, орієнтованого на застосування комп'ютерної графіки, можна представити як відомості про види комп'ютерної графіки, способи подання графічної інформації, формати графічних файлів, кольорові моделі графічних зображень та ін.

Знання комп'ютерної графіки розглядаються як основа для орієнтації особистості в різноманітні комп'ютерних технологій, що є передумовою їх оптимального застосування.

Аналіз змістовного компоненту даної моделі готовності вчителя до застосування комп'ютерної графіки як *показник* дозволяє виділити рівень теоретичних знань про комп'ютерну графіку (у їх сутнісному і специфічному аспектах).

Зміст мотиваційного і змістовного компонентів зумовлює стратегію професійної поведінки вчителя, орієнтованого на застосування комп'ютерної графіки. *Операційний компонент* базується на комплексі психолого-педагогічних умінь і навичок.

Уміння передбачає свідоме оволодіння діяльністю. „Правильно сформовані уміння, – стверджує Є.М. Кабанова-Меллер, – засновані на знанні способу дії”. Н.В. Кузьміна виділяє п'ять інваріантних компонентів у структурі педагогічної діяльності [5]. У структурі особистості педагога їм відповідають п'ять груп професійних умінь: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні та комунікативні. Охарактеризуємо їх із позиції використання комп'ютерної графіки у професійній діяльності вчителя.

Гностичні вміння виражаються в умінні здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини, а також свою власну. Високий ступінь сформованості гностичних умінь з погляду використання комп'ютерної графіки виражається в: умінні й потребі систематично поповнювати і розширювати знання про сучасне прикладне графічне забезпечення шляхом самоосвіти, пильному вивченні досвіду колег, аналізі реального педагогічного процесу; умінні вивчати особистість кожного окремого учня; умінні вивчати переваги й недоліки власної особистості й індивідуального стилю професійної діяльності в плані застосування комп'ютерної графіки; умінні досліджувати зміст навчального матеріалу, навчальні посібники, засоби навчання в плані вибору відповідного програмного забезпечення.

Проектувальні вміння виражаються в здатності планувати заняття і систему занять відповідно до таких чинників, як мета навчання, урахування психологічних закономірностей, визначення оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності, а також в умінні планувати самостійну роботу учнів. Ступінь сформованості даної групи вмінь визначається за вмінням планувати заняття та систему занять відповідно до цілей навчання, характером матеріалу, ступенями навчання, а також з урахуванням закономірностей оволодіння предметом, передбаченням можливих труднощів учнів, вмінням визначати найбільш раціональні форми, методи, прийоми організації навчальної діяльності учнів, вмінням створювати навчальні посібники для учнів, вмінням планувати творчі роботи і завдання для самостійної роботи.

Конструктивні вміння виражаються у виборі оптимальних прийомів і способів навчання, відборі та дозуванні навчального матеріалу, вмінні вибрати форми роботи, у визначенні характеру керівництва навчальним процесом. Ступінь сформованості даної групи умінь визначаються за вмінням вибрати оптимальні форми, методи, прийоми навчання з урахуванням загальних і конкретних цілей навчання; вмінням відбирати і дозувати необхідний матеріал з урахуванням його особливостей і рівня навченості учнів; вмінням визначити характер керівництва навчальним процесом на кожному етапі заняття і можливі труднощі учнів у тих чи інших видах діяльності.

Організаційні вміння виражаються в здатності організувати свою діяльність і діяльність учнів відповідно до цілей навчально-виховного процесу. Рівень сформованості організаційних умінь визначається вмінням організувати свою діяльність і діяльність учнів для реалізації спланованої програми заняття з дотриманням принципів наукової організації педагогічної праці.

Комунікативні вміння виражаються в умінні використовувати різні механізми формування міжособистісних стосунків між учасниками педагогічного процесу.

Таким чином, основним показником операційного компоненту готовності майбутнього вчителя до застосування комп'ютерної графіки виступає рівень сформованості системи умінь, необхідних для успішного застосування комп'ютерної графіки – гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаційних і комунікативних.

Необхідним компонентом у структурі готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності, у тому числі і спрямованій на використання комп'ютерної графіки, є *компонент рефлексії*, що характеризує пізнання й аналіз вчителем явищ власної свідомості й діяльності.

Отже, основними компонентами в структурі готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки є: 1) пізнавальний інтерес до комп'ютерної графіки;

2) особистісно-значущий смисл застосування комп'ютерної графіки; 3) рівень теоретичних знань про комп'ютерну графіку; 4) рівень сформованості системи умінь і навичок, необхідних для успішного застосування комп'ютерної графіки: гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних; 5) сформованість позиції рефлексії.

Слід зауважити, що дані показники не вичерпують всього різноманіття якісних характеристик готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності, але в контексті проблематики нашого дослідження є найбільш значущими. Виокремлення показників дозволить розробити моделі викладача і студента в системі підготовки студентів педагогічних вузів, адекватні їхньому функціонуванню в нових освітніх середовищах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с использованием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М., 2002.
2. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998.
3. Експериментальна програма для середньої загальноосвітньої школи. Образотворче мистецтво. 5–7 класи / Під ред. Л.М. Любарської. – К., 1998.
4. Жукова А.С. Помогите смешным рисункам. Книжка для родителей. – М., 1966.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.
6. Неменский Б.М. Мудрость красоты. – М., 1987.
7. Полякова Г.А. та ін. Образотворче мистецтво, 1–7 класи. Навчально-методичний посібник для вчителів. – Харків, 2001.
8. Програма для середніх загальноосвітніх шкіл. Образотворче мистецтво, 1–4 класи. – К., 1998.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фурсикова Тетяна Володимирівна – викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка студентів до застосування комп'ютерної графіки в навчальній та художньо-педагогічній діяльності.

ВИХОВНИЙ ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Світлана ШАНДРУК

У статті автором робиться спроба розкрити виховний потенціал засобів масової інформації у контексті їх впливу на формування ціннісних орієнтацій молоді.

Як особливий вид соціального спілкування, масова комунікація здійснюється в масштабах усього суспільства, виступає найважливішою умовою суспільного і культурного розвитку (А.Москаленко, Л.Губерський, В.Іванов, М.Маклюєнн, О.Тоффлер та ін.) [7, 52].

Масова інформація має потужний виховний ціннісно-орієнтаційний потенціал і соціальну

зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. Вона в систематизованому вигляді відбиває панівні світоглядні уявлення й суспільні настрої. Поширення інформації за допомогою масових комунікацій є засобом політичного, економічного, морального, естетичного, художнього та інших впливів на свідомість і життєдіяльність людей.

Масова комунікація орієнтується на задоволення потреб і запитів різних суспільних верств населення.

А поширення інформації, її обсяг і зміст визначаються характером функціонування певної соціальної системи, котра й утворює комплекси технічних засобів: виробляє, зберігає, приймає і поширює газетну, теле-, радіо- та іншу інформацію.

Спільна колективна діяльність людей в умовах високого рівня розподілу праці та концентрації матеріального й духовного виробництва породжує “споживачів” масової інформації, свої глядацькі та слухацькі аудиторії. Завдяки ЗМІ люди отримують доступ до цінностей культури, підвищують свій рівень соціального розвитку. Все більше утверджується думка про те, що людство перебуває на початку розвитку “третьої” системи культури, поряд з усною та письмовою, – культури засобів масової комунікації, або *інформаційної культури*. Масова комунікація дає змогу сучасній людині встановлювати та підтримувати зв’язок із широким соціальним середовищем, кордони якого розміщені далеко за межами їх безпосереднього оточення.

Водночас, як підкреслюється Л.Коваль, І.Звереву, С.Хлебик: “Масова комунікація не може здійснюватися в тому випадку, коли люди, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального і культурного досвіду, тобто не соціалізовані. Саме соціальний розвиток у своєму інтегрованому вигляді залучає людей до процесів спілкування за допомогою засобів масової комунікації” [6, 291].

За умов гуманізації, гуманітаризації суспільства і його відкритості засоби масової комунікації стали все активніше впливати на виховання ціннісних орієнтацій і одночасно сприяти формуванню задатків і здібностей молоді людини. У молодіжному середовищі все більшого значення набувають сучасні, електронні ЗМІ, в яких неабияку роль відіграють культурні форми, котрі традиційно вважались і вважаються дозвіллевими, розважальними. Це кіно, телебачення, відео, комп’ютерні ігри тощо. Це певною мірою пояснюється рівнем технічного розвитку суспільства, а “відступ” сучасної молоді, наприклад, від книги на користь телебачення свідчить про суттєві зміни в ціннісних орієнтаціях сучасного юнацтва. Проте, деякі дослідники цієї проблеми (Л.Масол, І.Зверева, Н.Миропольська, Г.Шевченко та ін.) вважають, що кіно та відео замінюють читання у тих соціально-культурних прошарках населення, які й раніше читали небагато. А в деяких випадках відео стимулює інтерес до читання. Так, екранізація класичних і сучасних художніх творів посилює бажання глядача краще зрозуміти побачене, прочитати твір в оригіналі. Цього погляду ми будемо дотримуватися при подальшому визначенні педагогічних умов виховання ціннісних орієнтацій молоді засобами масової інформації. Останні створюють для молоді людини специфічний інформаційний світ, а використання різних інформаційних джерел формує й різні інформативні сфери усвідомлення світу, визначає її ціннісні орієнтації.

Певна річ, що поширення відео і телепродукції створило нову ситуацію у формуванні ціннісних орієнтацій молодих людей. Адже в недалекому минулому цей процес залежав від реальних умов нашого життя, а тому потреби й ціннісні орієнтири не набагато перевищували можливості їхньої реалізації. Приклади ж сучасного життя, що пропагуються у відеотеках і відеозалах, досить ідеалізовані, бо вони не відповідають можливостям сім’ї переважної частини населення. Водночас юнаки та дівчата, на жаль, ще не здатні усвідомити й тим більше розв’язати це протиріччя, що також є важливим питанням сучасної психолого-педагогічної науки та практики, зокрема нашого дослідження.

Не менш важливого значення для сучасної молоді набуває комунікативна функція техносфери. Як засвідчує педагогічна практика, більша частина школярів використовує телебачення, прослуховування музичних творів як своєрідну компенсацію дефіциту міжособистісного спілкування.

Крім того, розвиток техносфери породжує й нові можливості дозвіллевої діяльності, сприяє створенню відповідних умов аксіологічного виховання учнівської молоді, збагачення її культурного, словникового запасу, оволодіння широким колом інформації. Водночас сучасна техносфера формує свою аудиторію – пасивного споживача (глядача, слухача). Чи стане молода людина як споживач продукції масової комунікації активним творцем цінностей культури, залежить від багатьох чинників, у тому числі від: 1) особистого життєвого й культурного досвіду молоді людини; 2) ціннісних орієнтацій школярів у сфері матеріальної та духовної культури; 3) якості інформації; 4) умов, за яких молодь сприймає і користується ЗМІ.

Адепти нової соціологічної теорії “інформативного суспільства” відводять засобам масової комунікації визначальне місце в системі суспільних відносин, оскільки вони перетворилися на необхідний елемент повсякденного життя. У зв’язку з прогресуючою “технологією життя”, початком “комп’ютерної ери” не припиняються дослідження, які розглядають проблеми виховання молоді за цих умов. Нові технології, насамперед мікроелектроніка, все активніше застосовуються майже в усіх типах навчально-виховних закладів, а також у сфері дозвілля молоді. Комп’ютерна ера, незважаючи на низку переваг, що вона надає, породжує урбаністичне дитинство, часто негативно впливає на психічний, емоційний і фізичний розвиток школярів. Проведення учнями значної частини дозвілля вдома за комп’ютером, біля телевізора веде до погіршення стану їх здоров’я, зниження інтересу до читання, спорту, до активних форм відпочинку тощо.

Аналізуючи підростаюче покоління, дослідники проблем виховання називають молодь, яка вступила в життя після 70-х років, “поколінням електроніки й засобів масової інформації” (Р.Вінкель). Сьогодні поділяється думка, що сучасне молоде покоління є

важким з погляду його освіти й виховання, але причини цього стану трактуються неоднозначно.

Так, для одних ці причини криються у важких соціально-психологічних умовах (Г. Андреева, Н. Богомолова, Л. Петровська, Х. Онашовський, І. Кон та ін.) [1]. Інші (І. Вітаньї, С. Плотникова, В. Лісовський, М. Пряжников, М. Шевандрін та ін.) звинувачують насамперед тих, хто винайшов нові технології, ЗМІ й цим спричинили до “позбавлення дітей дитинства” [3]. Певна річ, відверто непристойні відеофільми, фільми жахів тощо небезпечні для юнаків і дівчат з високою збудливістю. Як відзначають спеціалісти, пристрасть до таких програм провокує асоціативну поведінку, агресивність, жорстокість, вандалізм, злочинність і призводить до серйозних патологічних наслідків.

На жаль, і сьогодні індустрія розваг продовжує спрямовувати ЗМІ на формування в молоді соціальної, політичної й духовної апатії, пасивності примітивних смаків, інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій, зневажливого ставлення до справжньої культури, своєї історії, сучасних досягнень людської цивілізації. Так, на думку Національної Асоціації навчальних закладів США, більша частина самогубств, до яких вдаються підлітки, пов'язані зі станом депресії, викликані відеопродукцією [10, 24–26].

Масова культура справляє величезний вплив на всю культуру в цілому. Їй властива тенденція до гомогенізації, тобто прагнення надавати культурним явищам однорідності. На відміну від елітарної культури, тобто культури, орієнтованої на смаки обраних, масова культура свідомо орієнтує поширювані нею духовні цінності на середній рівень масового споживача. Таким чином, бажання надати всім елементам культури системи однорідності та абсолютної схожості – змістова характеристика масової культури. Наділяючи різні культурні явища певною ціннісною нейтральністю, роблячи основну ставку на видовищність, масова культура орієнтується в своєму впливові на стереотипи свідомості, стандартні штампи, не вимагаючи від людини витрат розумової енергії, почуттів, волі тощо.

Певна внутрішня спорідненість існує між масовою культурою та контр-культурою, яка, виникаючи із суспільної потреби протистояння, постає в певних контрформах культури – інституту юродства, феномена року, панків тощо. Вважається, що контр-культура являє собою ліворадикальну ідеологію протесту, витоки якої досить різномірні й еkleктичні: деякі філософські концепції, окремі традиції утопічної думки, елементи раннього християнства та східних релігійно-містичних учень, авангардні ідеї тощо. Зокрема, в такому феномені контр-культури, як рок-культура, музика є зовсім не головною. Основне тут моральна позиція протистояння, тип існування, “неписаний кодекс честі” тощо. Культура протистояння стара, як світ, і в усіх випадках – це особливий вид морального

протесту, в якому сам процес, сама його атмосфера важливіші за результат.

Педагогічну громадськість серйозно турбує те, що справжнє мистецтво як джерело духовного розвитку молоді поступається в своєму виховному впливові. Найбільше нарікань з цього приводу отримує школа за те, що вона погано вчить, не розвиває інтересів до книги, серйозного мистецтва. Адаже зміни в ціннісних орієнтаціях сучасної молоді не доречно пояснювати лише об'єктивним впливом науково-технічного розвитку суспільства. Сучасному вихователю необхідно враховувати й ті зміни, які відбуваються в змісті функціонування засобів комунікації, соціально-психологічних механізмів сприйняття їх школярами.

Водночас слід зауважити, що, незважаючи на постійне зростання значущості освіти, виховна роль вітчизняної школи зменшується. Індустріальне, а нині вже й постіндустріально-інформаційне суспільство, зменшило вплив традиційних інститутів виховання. На зміну їм прийшли спочатку тоталітарно-ідеологічні організації, а потім на базі електронних ЗМІ вирости “масова культура”, “індустрія розваг”, “індустрія свідомості” тощо. Процес соціалізації підростаючого покоління значною мірою випав з-під контролю спеціалізованих виховних інститутів, які здійснювали її протягом століть. Результати цього настільки руйнівні, що бездуховність, ціннісна аморфність, аморальність тощо загрожують процесу виховання підростаючого покоління.

Філософи, соціологи, педагоги й психологи, відтворюючи таку ситуацію, справедливо піднімають проблему суперечності між культурою й цивілізацією – в тому розумінні, що науково-технічний прогрес не супроводжується відповідним культурним, моральним, гуманітарним прогресом людства. Сьогоднішня практика індустріально-інформаційної цивілізації засвідчує: неспеціалізовані соціальні структури, що ґрунтуються на використанні засобів масової комунікації та управління в корпоративно-ринкових цілях, неспроможні здійснювати функцію виховання молодого покоління достатньо ефективно. Вступ людства в еру інформаційної цивілізації принципово змінює виробничі технології, включаючи й духовне виробництво, але він не змінює сутність процесу виховання: формування людини людиною в межах спеціально створених для цього соціальних інститутів.

Це дуже непроста проблема сучасного світу. Адаже культ знань, що виступає центром соціалізації та культури молоді, поступово заступається цінностями зовсім іншого гатунку. У суспільній, а особливо в молодіжній свідомості він замінюється сьогодні іншим культом – “модною” інформацією.

Інформація стає одним із предметів споживання, набуває “товарної” цінності та якості: престижність, делікатесність, загальнодоступність, “вчорашність”. Молода людина, яка володіє “престижною” інформацією, а під нею розуміється особисте життя популярних у даний час лідерів або естрадних “див”

тощо, нерідко авторитетніша в колі однолітків, ніж людина знаюча, освічена, вихована. І ця тенденція не випадкова, бо вона зумовлена культурним рухом у суспільстві, переважно інформативним характером сприйняття культури. Таку тенденцію, як нове соціокультурне явище, культуролог М.Князева вдало охрестила “інформоманією” [5, 11].

Інформоманія – своєрідна хвороба, якою тією чи іншою мірою нездужає майже кожна людина. Це нестримне нагромадження інформації, що сприймається як “товарна цінність”, а за своєю суттю замінює культуру. Воно є своєрідним хобі, способом заповнення часу й розуму, нагромадженням і споживанням інформації, специфічним духовним наркотиком. Таке захоплення, на наш погляд, лише своєрідна імітація справжньої культури молодої людини.

Інформомани живуть тим, що нестримно “споживають” факти. Потоки інформації проходять крізь їх свідомість, як водяний струмінь крізь черепашку донного молюска. Вони проходять і зникають майже безслідно, залишаючи буквально мікрони нової речовини. День і ніч інформоман просиджує біля телевізора, слухає радіоприймач, перегортає кілометри газетних смуг, але залишається при цьому за межами справжньої культури. І це не просто хобі, щоб згаяти час, це ще й певна соціальна та культурна позиція. Сучасна молода людина, яка обвішана транзисторами, наділена відеоапаратурою, магнітофонами, комп’ютерами, насправді залишається дуже далеко від справжньої культури. Бо механічне приднання знань, їх вкраплення у пасивний світ, у буденне мислення не зумовлюють виховання особи, її **інформаційну культуру**. Інформованість і навіть освіченість самі по собі людину не змінюють і не розвивають.

Цей новий, “сучасний” конфлікт зумовлений самим станом культури, нерівномірністю її розвитку й внутрішнім розшаруванням. І ці протиріччя досить суттєві: розрив між шкільною культурою і сімейною, домашньою і виробничою, побутовою й академічною тощо. Вони тісно між собою пов’язані, але в реальному житті такий розрив простежується досить чітко. Ця потенція “мозаїчної культури” найбільш яскраво виявляється в інформомані.

Саме явище “мозаїчної культури” відкрив і висвітлив сучасний французький соціолог і культуролог Авраам Моль [8]. Так, уже з середини ХХ століття вчені помітили, що в надрах самої культури здійснюються процеси розшарування і навіть розмежування різних напрямків (наприклад, “фізики” й “лірики”). Але протиставлення прошарків “мозаїчної культури”, котре обгрунтував А.Моль, залишилося майже непоміченим. Крім того, французький дослідник убачав розшарування культури не стільки в змісті, скільки в її структурі, засобах буття у ній людини. На відміну від класичної “аристотелівської” культури, культура сучасного технократичного, інформативного суспільства

змішана, вона стала фрагментарною, уривчастою, осколковою. Людина, яка увібрала в себе всю своєрідність такої мозаїчної культури, – інформоман, знає про все на світі, але структурність його мислення дуже обмежена.

Сучасна молода людина опиняється в насиченому інформаційному полі. Для порівняння зазначимо, що раніше, прабабусі сучасних школярів, росли в приватному ізольованому сімейному світі суворих ієрархій і чітких структур. Єдиною людиною, яка розкривала перед ними знання, – був Учитель, особа виняткова й тому особливо шанована. Сьогодні ж молодь з перших кроків позбавлена цієї сімейної обмеженості, а безжалісні інформаційні зливи “виливаються” на неї з численних каналів ЗМІ.

Людина з дитинства екстенсивно збирає інформацію, і тільки нагромадивши певний її обсяг, починає відшукувати в ній внутрішні зв’язки й структури, намагається інтуїтивно пов’язати цю інформацію із собою, особистими інтересами, потребами, орієнтаціями. І освіта людини в наш час складається як частина її біографії, нагромаджується протягом усього життя. Прагнення “нагромадити інформацію”, зібрати факти пояснюється внутрішньою природою мозаїчності. Остання не має структури, внутрішньої логіки, не привносить очікуваного почуття інтелектуального прояснення, катарсису. Її природа зовнішньо рухлива, але за своєю сутністю глибоко інертна. Уривки знань, інформаційних повідомлень, що “сипляться” на молоду людину, часто створюють у неї почуття інтелектуального дискомфорту. І тут вступає у свої права логіка, що властива усім хворобливим маніям, – шукати порятунку у тому, від чого захворів. Іншими словами – ще більше, активніше нагромаджувати інформацію. А з часом ця молода особа стає справжнім страждальником безсистемності.

Така особистість внесла свої корективи і в модель сучасної школи. Зараз перед учителем сидить школяр нової формації, котрий розвивається як інформоман. Це вже не “чистий аркуш”, а імовірніше “шматок екрана”, криво й косо нашпигованого різного роду інформаційними фрагментами, це “копилка” безсистемних знань. Самі знання перестають бути для школярів цінностями, їх престижність різко знижується.

Але повернемося до того, що в культурі минулого авторитет школи був дуже високим, адже сама вона була свого роду унікальним інститутом знань. У наш час авторитет школи може підвищитися за умови, якщо вона стане тим центром, де молода людина не просто навчається, насичується інформацією, але й отримує уявлення про саму себе, про свої культурні схильності, за допомогою яких знайде свій “культурний код” (М.Князева), самовизначиться в культурі й соціумі. Виробляючи нову педагогічну стратегію, ми повинні навчати учнів не тільки споживати культуру, а й орієнтуватися в ній, відбирати справжні цінності. Необхідно дати молодій людині

той особистісний імпульс, той заряд, який, поступово розкриваючись, поведе учня за спіраллю неперервної самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання.

Школа повинна показати молоді Культуру як щось поетичне, широке, вільне, як галузь самовиявлення, як сферу особистісної самореалізації. Потрібно не ставити школяра на “культурний потік” (А.Моль), а відкривати перед ним Культуру як головну можливість самоутвердження і самоусвідомлення. Не менш важливе завдання школи, вчителя, вихователя зрозуміти й допомогти учню усвідомити й розробити модель не лише загальної, а й інформаційної культури.

Існує чимало підходів до визначення поняття інформаційної культури (далі ІК). Так, у сучасній філософії (В.Каймін, В.Мілітарьов, Е.Смирнов, І.Яглом та ін.) є спроби розкрити її зміст, визначити роль, місце і значення ІК (О.Єршов, О.Кузнецов, В.Монахов, О.Суханов та ін.) у структурі загальної культури. До речі зазначається, що ІК слід розглядати як один із найважливіших аспектів соціокультурної діяльності взагалі. Як і загальна культура, ІК неподільно пов'язана з “іншою природою” людини. Вона є продуктом її розумових здібностей, виступає сенсовим аспектом суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних ставлень. Тут під суб'єктом слід розуміти особу (або соціальну групу), носія предметно-практичної діяльності та пізнання; а під об'єктом – те, на що спрямована діяльність суб'єкта.

М.Ващокін вважає, що ІК передбачає певний рівень усвідомлення, збирання, зберігання, переробки, передачі виробничої або соціальної інформації [2, 99 – 117]. Але, як зазначають В.Гриценко і Б.Паньшин, вона має бути “спрямованою на створення найбільш сприятливих умов для засвоєння й застосування інформації” [4, 150–151]. До цих умов вони відносять: організацію найбільш раціонального обміну інформацією між людьми, оптимізацію усіх видів інформаційного спілкування, вміння використовувати сучасні ЗМІ.

ІК є ефективним фактором у засвоєнні людиною цінностей ЗМІ, культурної реальності, й оволодіння нею усім багатством, що виробило людство, та атрибутом культурного буття, особистісних проявів (поведінки, різних форм спілкування тощо) людини. Проведений аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дали можливість припустити, що ІК має наступний компонентний склад: 1) соціальний досвід (тезаурус), 2) спрямованість ціннісних орієнтацій, 3) здатність особи до творчості в сфері ЗМІ.

Ми поділяємо погляди дослідників (А.Богомолів, В.Лізанчук, І.Овчиннікова та ін.), які вказують на необхідність розвитку внутрішньої потреби до високої ІК, а також вважаємо, що формування початкових навичок ІК, її виховання, як і будь-якої іншої культури, необхідно розпочинати в школі. Й надалі ми будемо виходити з розуміння того, що Людину Культури може сформувати тільки

навчально-виховна система, котра функціонує на принципах моделювання комунікативного культурного середовища. Ні засоби масової інформації, ні новітні телекомунікації, ні індустрія дозвілля поодиноці цього зробити не зможуть.

Педагоги-дослідники (Л.Коваль, І.Зязюн, І.Зверева, О.Семашко, І.Хохленков, С.Хлебик, Л.Хлебникова, О.Удод та ін.) застерігають проти того, щоб новітні ЗМІ не відсували на другий план людські контакти, які відіграють незамінну роль у становленні та розвитку людської особистості. Проте передові комп'ютерні та інформаційні технології радикально змінюють погляд на наявну в Україні систему освіти й виховання.

Доречно зазначити, що “медіа-освіта” (англ. media education, від лат. media – засоби) – напрям у педагогіці, представники якого виступають за вивчення молоддю закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо). Основними завданнями медіа-освіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на підростаюче покоління.

Слід підкреслити, що в сучасній педагогічній думці ЗМІ отримали назву засобів “паралельного” виховання, “паралельної” школи. Потрібно усю роботу в даному напрямі будувати на основі “ефективності виховного впливу масової комунікації” (І.Зязюн, О.Семашко) [9, 39].

Таким чином, хочеться ще наголосити, що масова інформація має виховну, ціннісно-орієнтаційну зумовленість. За допомогою її засобів набувають масового тиражування моральні, естетичні, духовні цінності та соціальні норми. У систематизованому вигляді вона відображає світоглядні уявлення й суспільний настрій, що панують у суспільстві. Але потужний виховний потенціал ЗМІ не реалізується, коли особистості, що складають її аудиторію, не мають спільних соціальних почуттів, спільного соціального досвіду, ціннісної зорієнтованості, інформаційної культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М., Богомоллова М.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 225 с.
2. Ващекин Н.П. Научно-информационная деятельность: философско-методологические проблемы. – М.: Мысль, 1984. – 204 с.
3. Витаньи И. Общество, культура, социология / Общ. ред. С.Н. Плотникова. – М.: Прогресс, 1984. – 286 с.
4. Гриценко В.И., Паньшин Б.Н. Информационная технология: Вопросы развития и применения. – К.: Наукова думка, 1988. – 272 с.
5. Князева М. Диагноз: информомания // Учительская газета. - 1990, 21 мая. – № 21. – С.11.
6. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
7. Масова комунікація: Підручник / А.З. Москаленко, Л.В. Губерський, В.Ф. Іванов, В.А. Вергун. – К.: Либідь, 1997. – 216 с.

8. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973. - 230 с.

9. Національна державна комплексна програма з естетичного виховання /Укл. І.А. Зязюн, О.М. Семашко // Рідна школа. - 1995. - № 12. – С. 29–52.

10. Соколов К.Б. Социальная эффективность художественной культуры: Процессы распространения и освоения художественных ценностей. – М.: Наука, 1990. – 244 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: соціалізація та ціннісне орієнтування молоді.

**АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
НА УРОКАХ МУЗИКИ**

Тетяна ШАРАПОВА

У статті розглядаються методи і прийоми роботи вчителя з удосконалення музично-творчої діяльності учнів засобами імпровізації.

Під музикальністю розуміється сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності. Основна ознака музикальності – переживання музики як вираження певного змісту. Музичні переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки позаемоційним шляхом зміст музики досягнути не можна. Музикальність особливо виявляється в активній самостійній діяльності людини.

Музично-творча діяльність учнів виявляється в імпровізації вокальній, інструментальній, танцювальній, в різноманітних зображувальних рухах, що проводяться у формі ігор, вправ, мімічних сцен. Вона допомагає від несвідомо-емоційного сприйняття засобів музичної виразності переходити до теоретичного аналізу власних творів.

У молодших школярів багата уява, вони люблять фантазувати й імпровізувати. Тому вчитель повинен вдало використовувати цю особливість дітей.

Імпровізація, в перекладі з італійської та латинської мов, означає несподіваний, раптовий, особливий вид художньої творчості, при якій складання твору відбувається безпосередньо в процесі виконання.

Мета імпровізації – розвинути музичний слух, творчі здібності та фантазію дітей.

У навчанні необхідно використовувати такі види імпровізації: ритмо-мелодичні – у формі ритмічного та музичного діалогу, ритмодекламація тексту, ритмічні запитання й відповіді, складання мелодії на заданий ритм, складання мелодії на знайомі або власні тексти, підбір ритмічного акомпанементу до знайомих пісень та музичних інструментальних творів.

Імпровізаційні завдання необхідно тісно пов'язувати із засвоєнням програмового матеріалу з хорового співу, музичної грамоти та слухання музики і варіювати на роках, залежно від обсягу знань і умінь дітей. Вчитель, спрямовуючи діяльність учнів, поступово ускладнює творчі завдання.

Такі завдання сприяють підвищенню активності учнів на уроці, допомагають краще усвідомити певні закономірності побудови мелодії, форми, значення

окремих засобів музичної виразності, виконавських засобів, які підпорядковані розкриттю художнього образу музичного твору.

На початкових етапах застосування методу імпровізації від учнів можна вимагати тільки уміння продовжити мелодію у відповідному характері чи дати відповідь на поставлене ритмічне запитання без запису на нотному стані. До запису можна переходити лише тоді, коли діти добре засвоять поєднання четвертих і восьмих урізних ритмічних зворотах та набудуть навичок співу по вивчених ступенях, що пропонуються для мелодійної імпровізації.

Вводити елементи імпровізації доцільно якомога раніше, з перших уроків у першому класі – наприклад, почати урок не із звичайної переключки або перевірки музичних даних, а з ритмічних малюнків імен і прізвищ дітей.

І І П П І І П І
Та-ня Гу-ца-лен-ко Ві-тя І-ва-нов

Далі додати до ритму вивчені ступені 3О – ВІ. Діти проспівують свої імена і прізвища імпровізаційно додаючи звуки. Наприклад:

І І П І І І П П
3о 3о 3о ві 3о 3о ві 3о ві 3о 3о
Ві-тя І-ва-нов Ра-я Степа-ненко

Потім вчитель пропонує дітям самостійно скласти музичне привітання. Діти створюють ритм, додають вивчені ступені, складають текст.

П П І ; П І
3о 3о 3о 3о ві 3о
Доб-рий день! Доб-рий день!

Найкраще привітання співають разом усім класом. Пізніше необхідно ускладнити завдання, додаючи кількість тактів.

П П П П І || П П І | П П І ||
3о 3о ві ві 3о 3о ві || 3о ві 3о | 3о ві 3о ||

Про-лу-нав у-же дзві-нок Доб-рий день! Доб-рий день!
по-чи-на-єть-ся у-рок

На початковому етапі ритмічного виховання застосовується такий вид роботи, як ритмодекламація тексту. Він допомагає відтворювати нескладні

ритмічні малюнки, усвідомити роль ритму для побудови і розвитку мелодії.

Спочатку слід давати дітям прості завдання, поступово ускладнювати їх, збільшуючи обсяг тактів та слів. Для створення ритмічних малюнків учні декламують окремі слова чи поспівки у відповідному ритмі, з логічним наголосом на тому чи іншому складі:

$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \text{I I} & \text{Г I} & \text{I I} & \text{Г I} & \text{Г I} & \text{Г I} & \text{I} & \text{Г I} \\ \hline \text{До-щик} & \text{на-кра-па} & \text{Гоп, гоп,} & \text{гу-ту-ту} & \text{зва-ри} & \text{каш-ку кру-ту} & & \\ \hline \end{array}$$

Далі вчитель пропонує учням форму ритмічних запитань і відповідей, ритмічні діалоги. Учитель запитує, а хтось із учнів, виходячи з вільної імпровізації відповідає.

| | |
|------------------|-------------|
| Запитання: | Відповіді: |
| 2 П I П I ? | 2 П П П I |
| 2 I I I П ? | 2 П I I П |

Для ускладнення завдань учням пропонується форма музичних діалогів. Спочатку це двогактні запитання вчителя, які найчастіше закінчуються квінтою, а відповіді учнів мають тонічне завершення. Між собою вести музичний діалог учням значно важче – адже в запитанні вже міститься певний зразок (лад, метр, ритм) для відповіді. Тому розпочинати діалог на початковому етапі повинен учитель, а в подальшій роботі найбільш обдаровані й сміливі діти, а відповідати спроможні й сором'язливі, менш здібні.

| | |
|------------------|--------------|
| Запитання: | Відповіді: |
| 2 I I I Z ? | 2 I I I Z |
| з в з | з в й |
| 2 Г Г I Z ? | 2 Г Г I Z |
| з з р р з | з з в в й |

Діти відповідають на запитання, проспівуючи ступені та показуючи їх ручні знаки. Кращий варіант відповіді бажано записати на дошці, а потім просольфеджувати його усім класом.

Однією із форм роботи, яка вимагає від учнів вільного володіння програмовим матеріалом із музичної грамоти і засобами виразного співу, є складання мелодій на знайомі або власні тексти. Для таких імпровізаційних завдань слід добирати нескладні віршовані тексти з виразним емоційно-образним змістом, із чіткою ритмічною побудовою.

В методиці вокальної імпровізації важлива підготовча робота: виразне читання тексту, орієнтація учнів на усвідомлення його змісту, визначення головної думки, переданої в назві твору чи в окремих реченнях, пояснення незрозумілих слів чи словосполучень, встановлення зв'язку елементів музичної мови для передачі змісту даного твору.

З'ясувавши зміст і характер майбутньої мелодії, вчитель пропонує дітям знайти відповідний ритмічний малюнок до вірша, потім скласти мелодію з використанням окремих звуків чи інтонаційних

зворотів, які вони добре засвоїли під час співу ступенів, закріпивши в слуховому уявленні.

Коли виникає потреба, вчитель допомагає знайти ритмічний малюнок чи доцільну вокальну інтонацію, залучаючи при цьому учнів до висловлювання своїх суджень про відповідність тих чи інших інтонацій для відтворення змісту літературного тексту.

Можна ускладнити завдання: запропонувати учням імпровізувати пісні на власні тексти. Бажано, щоб найкращий варіант мелодії учитель записав на дошці та проспівав його з учнями, спочатку називаючи ступені, потім зі словами. При виконанні таких пісень варто, щоб діти вносили свої пропозиції щодо засобів виразного співу (характер звука, зміна динаміки тощо) відповідно до змісту вірша.

Приклади віршованих текстів, які можуть бути використані для вокальної імпровізації.

Тік - так, тік - так, Ку - ку, ку - ку
цокочу весь день отак чуєм зранку у ліску

Учням пропонується придумати інтонацію годинника, або спів зозулі. Нею стає низхідна терція, рівний ритм четвертними.

$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \text{з в} & \text{з в} & \text{з в} & \text{з в} & \text{з в} & \text{з в} & \text{з} \\ \hline \text{2 I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} \\ \hline \text{Тік - так,} & \text{тік-так,} & \text{цо-ко-чу} & \text{весь день} & \text{о - так} & & \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \text{2 I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} \\ \hline \text{з в} & \text{з в} & \text{з в} & \text{з в} & \text{з в} & \text{з в} & \text{з} \\ \hline \text{Ку - ку,} & \text{ку - ку} & \text{чу - ем} & \text{зран - ку} & \text{у ліс - ку} & & \\ \hline \end{array}$$

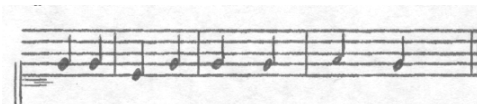
Добре було б продемонструвати, як на один і той же текст створюється кілька різних варіантів ритму і мелодії.

$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \text{2 I} & \text{I} & \text{I} & \text{Г I} & \text{Г I} & \text{Г I} & \text{I} \\ \hline \text{з в} & \text{з в} & \text{з р} & \text{з в} & \text{з р} & \text{з} & \\ \hline \text{Ку - ку,} & \text{ку - ку} & \text{чу - ем} & \text{зран - ку} & \text{у ліс - ку} & & \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \text{3 I} & \text{I} & \text{I} & \text{Г I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} \\ \hline \text{з в} & \text{з в} & \text{з р} & \text{з в} & \text{з р} & \text{з} & \\ \hline \text{Ку - ку,} & \text{ку - ку,} & \text{чу - ем} & \text{зран-ку} & \text{у ліс - ку} & & \\ \hline \end{array}$$

Можна скласти ритмічні малюнки і мелодії до народних прислів'їв, приказок, скоромовок. Спочатку необхідно виконувати завдання усно, потім діти викладають паличками для рахунку ритмічний малюнок, відтворюють кружечками на нотному стані мелодію без ритму і тільки після такої підготовки починають записувати найпростіші приклади на нотному стані.

$$\begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \text{2 I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} & \text{I} \\ \hline \text{з з} & \text{в з} & \text{з з} & \text{р з} & & & \\ \hline \text{Вно-чі} & \text{трі-щить,} & \text{а вдень} & \text{плю-щить} & & & \\ \hline \end{array}$$

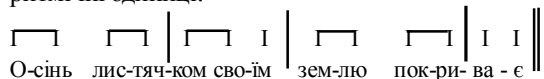


У відповідності із загальним рівнем розвитку учнів і їхньою підготовкою завдання поступово ускладнюються. Вчителю необхідно старанно готуватися до таких завдань, точно визначати мету кожного. Точніше кажучи, учень повинен “створювати” мелодію за допомогою вчителя, а сам бути впевненим, що це його особиста творчість.

Візьмемо такий простий текст:

Осінь листячком своїм
землю покриває.

Учитель виразно його читає, підкреслюючи ритмічні одиниці:



 О-сінь лис-тяч-ком сво-ім | зем-лю пок-ри-ва-є ||

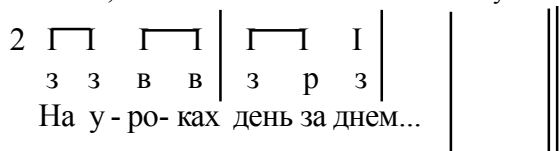
Тепер учням не важко відтворити ритмічний малюнок цього тексту. Далі учням пропонується скласти нову пісню, проспівуючи ритмічні одиниці на двох знайомих звуках ЗО і ВІ. Таким чином, учням залишається тільки підставити до ритмічного малюнку ступені ЗО і ВІ. Змінюючи їх послідовність, можна отримати різні варіанти мелодії.

П П П І П П І І; П П П І П П І І
 В ЗВ ЗВ З ЗВ ЗВ З З ЗЗ ВВ ЗЗ В ЗВ ЗВ З В

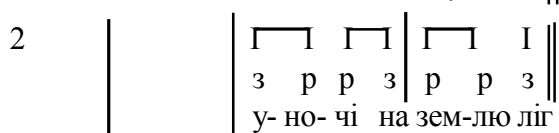
Наступного разу вчитель може ускладнити й урізноманітнити завдання, запропонувавши дітям самостійно створити ритмічний малюнок на складений свій текст, збільшити кількість ступенів для мелодійного викладу (ЗО, ВІ, РА; ВІ, РА, ЙО).

Імпровізація є чудовим засобом розвитку гармонічного слуху. Доцільно її пов’язувати з малюванням. Звісно, на уроці музики можна дозволити учням лише декілька разів за семестр зайнятися малюванням ілюстрацій до прослуханої музики або власної імпровізаційної мелодії. Але задаючи додому завдання створити мелодію на короткий віршик, пропонуємо виконати й малюнок до цієї пісні. Такі завдання діти виконують залюбки.

В подальшій роботі вчитель пропонує учням поспівки, які не мають закінчення чи початку.



 2 П П П І П П І І
 з з в в | з р з |
 На у - ро - ках день за днем... ||



 2 | | П П П І П П І І
 з р р з | р р з ||
 у-но-чі на зем-лю ліг

Цікавою формою роботи, яка вимагає концентрації уваги учнів, сприяє розвитку їхньої творчої уяви і відчуття форми, є складання варіацій. Наприклад, учитель записує на дошці певний ритмічний малюнок, а учні складають його варіанти.

Учитель Учні
 2 П П І І З || 2 З І П П І ||; 2 П П І З І || 2 І З П П І ||
 Варіації на певних ступенях:

Учитель Учні
 В І , З О , Р А , Й О , В І
 ЗО,РА,ВІ,ВІ,ЙО;ВІ,РА,ЗО,ВІ,ЙО;ВІ,РА,РА,ЗО,ЙО.

Ритмічні варіанти на незмінних ступенях:

Учитель Учні
 2 П П І П || 2 П П І П І ||; 2 П П І П ||; 2 П П І П ||
 з р з в в й з р з в в й з р з в в й з р з в в й

Мелодійні варіації при незмінному ритмі:

Учитель Учні
 2 П П П П І || 2 П П П П І ||; П П П П І ||; П П П П І ||
 з з р з в в й з р з р р й в з р з в в й р в з в в й

Варіювання мелодичних закінчень:

Учитель Учні
 2 П П І П П || 2 П П П П І ||; 2 П П П П І ||; 2 П П П П І ||
 й в з р з з й в з з р з й в з р в з й в з р з й

Такі завдання готують дітей до психофізіологічного сприйняття ритмічного боку мелодії, сильної і слабкої частки. У дитини шести –семирічного віку зорове сприйняття набагато гостріше, ніж слухове. Тому при вивченні музично-теоретичного матеріалу і виробленні музичного слуху з перших же днів необхідно приділяти увагу зорово-слуховому сприйняттю. Чим яскравіше зорове уявлення, тим успішніше і глибше слухове засвоєння матеріалу.

З метою концентрації уваги, активізації внутрішнього слуху і загострення відчуття ритму корисно проводити з учнями спеціальні вправи. Учитель записує на дошці ритмічний малюнок знайомої дітям пісні, в якій переставлені місцями такти, а вони повинні виправити “помилки”.

В подальшій роботі бажано вдаватися до імпровізації без слів, як складнішої вправи – створення мелодії, відповідної якомусь явищу природи чи настроюю.

Іде дощик



Бігом по доріжці



В міру набуття нових знань і навичок розширюються можливості пов’язувати творчі завдання з нотною грамотою. У спробах власної творчості закріплюється такий теоретичний матеріал, як поняття про музичну форму розмір, тональність.

Що ж до застосування релятивної системи (єдносної системи сольфеджування), то вона не дарма завоювала визнання у багатьох країнах світу як найзручніша для початкового масового вокального хорового навчання, стала основою музичного виховання. Вона проста й наочна, лад не подається дітям у вигляді готової схеми,

а ніби виростає в міру вивчення все нових ступенів. Рухом тоніка дає змогу використовувати зручний діапазон, не “сидячи” довго у непридатному для можливостей дитячого голосу до мажорі, який хоч-не-хоч мусиш використовувати у роботі за абсолютною системою. Не випадково протягом усієї нової історії реформатори музичного навчання наполегливо зверталися до відносної системи сольфеджування, намагаючись спростити, демократизувати, наблизити до мас музичне мистецтво. На новому етапі вона стала ще досконалішою, хоча й це ще не межа і роботи попереду чимало.

Творчі вправи вносять в урок багато цікавого, пожвавлюють його. Діти з інтересом сприймають імпровізацію маленьких сенок у ролях, співання імпровізацій на тему загальновідомих простих казок, скажімо, таких, як “Колобок”, “Ріпка”, “Рукавичка”. Ще цікавіше дітям, коли сюжет казки також складений ними.

З перших кроків доцільно привчати учнів слухати, оцінювати, коментувати власні твори і твори своїх товаришів, робити висновки, зауваження. Бажано в ігровій формі проводити виставлення учнями оцінок за власні твори й твори однокласників з наступною мотивацією – чому сподобався саме цей твір. Вчителю необхідно стимулювати самостійні пошуки учнів, що краще за будь-які види занять допоможуть відчутти виразність музики. Не слід карати дітей за невиконане творче завдання, краще заохотити, похвалити хоч би за невеличкі успіхи.

Отже, щоб творчі прояви дітей на заняттях мали ціленаправлений, активний та емоційний характер педагогу необхідно:

1. Відбирати такий музичний матеріал, який може бути основою для формування конкретних творчих навичок і в той же час відповідати дидактичним вимогам.

2. Використовувати прийоми, методи і форми роботи, які сприяють створенню на уроці атмосфери творчої активності, зацікавленості, невимушеності.

3. Вибирати прийоми показу зразків творчості в різноманітних видах музичної діяльності учнів.

4. Різними способами імпровізувати.

5. Розробляти і ставити серії творчих завдань.

6. Встановлювати найбільш раціональні шляхи взаємодії видів діяльності на кожному уроці, виходячи із його теми.

Таким чином, розвиток творчих здібностей дитини на уроці музики був і залишається одним із актуальних завдань музичного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. – К.: Муз. Україна, 1978. – 256 с.
2. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
3. Асаф'єв В.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шарапова Тетяна Анатоліївна – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: музична підготовка вчителя.

КУЛЬТУРОЗНАВЧИЙ ЗМІСТ ОСВІТИ – ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЮДИНИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Інга ШЕВЧЕНКО

У статті йдеться про перспективність використання культурологічного підходу для модернізації системи освіти в Україні, здійснюється ретроспективний аналіз цивілізаційно-культурного розвитку людства, виокремлюються типи культурних епох і відповідні освітні моделі, а також визначаються соціокультурні умови процесу професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя.

Система вищої педагогічної освіти в Україні спрямована на поєднання фундаментальної, загальнонаукової та спеціальної підготовки з духовним, художньо-естетичним, моральним, громадянським розвитком особистості майбутнього вчителя. Необхідність переходу на нові організаційно-методичні принципи професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти, посилення значення викладання предметів соціально-гуманітарного циклу зумовлюють принципову зміну місця і ролі культурологічної освіти та виховання.

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальною стає ідея, сутність якої – в обґрунтуванні необхідності для освіти взяти на себе місію виховання людини культури і через гуманізацію освіти вирішити проблему збереження, відродження та розвитку

культури як середовища, що “ростить і живить особистість” (П.А.Флоренський), як “цілісного явища, яке перетворює людей, що населяють певний простір, з простого населення – на народ, націю” (Д.С.Лихачов), як “діалогу та взаємопородження минулих, справжніх та майбутніх культур” (М.М.Бахтін).

Підвищення статусу та ролі вчителя як професіонала й культуротворчої особистості в сучасних умовах актуалізується і багато в чому визначається його культурологічною підготовленістю. Однією з кардинальних особливостей сьогодення є те, що педагогічні явища і факти стають об'єктами культурологічного осмислення. Водночас проблеми соціокультурного характеру потрапляють у центр уваги педагогів при вирішенні професійних завдань. “Утвердження культурологічної позиції в сфері освіти, а відтак і педагогіки, викликає інтерес у першу чергу, оскільки в сучасній освіті виникає все більша... кількість соціально-культурних проблем (відносно змісту і методів освіти й педагогічної діяльності) і недостатність їх адекватного аналізу” [1, 268]. В системі

педагогічної освіти це зумовлює використання нових методологічних підходів, домінування культурологічного погляду на об'єкти й явища педагогічної дійсності, вимагає культурологічних знань та вмінь, заснованих на гуманістичних ціннісних орієнтаціях, які дозволяють майбутньому вчителю бути не просто реципієнтом культурних цінностей, а стати дослідником культурно-освітніх процесів; різнобічно сприймати й осмислювати педагогічні факти і явища в соціокультурному контексті; формувати цілісний погляд на світ; синтезувати отримані знання і переносити їх на нові освітньо-культурні об'єкти і процеси; змінювати ракурс і збільшувати широту сприйняття педагогічних явищ.

В останнє десятиріччя ХХ століття посилюється інтерес до культурологічного осмислення процесів виховання та навчання, коли гуманітарний аспект формування змісту освіти виступає на перший план. У роботах С.Баллера, В.Біблера, І.Богданової, Є.Бондаревської, М.Боровик, І.Зязюна, М.Кагана, Н.Крилової, О.Рудницької, Б.Степанишина, Г.Тарасенко, Н.Щуркової широко представлені загальні питання реалізації культурологічного підходу в педагогічному процесі, обґрунтовується його системоутвірна роль для педагогічної теорії та практики.

Культурологічний підхід передбачає розгляд насамперед світогляду педагога, осмислення ним освітніх реалій і пов'язаного з цим професійного становлення та розвитку. Гуманістично і гуманітарно орієнтованому педагогу близькі й зрозумілі сучасні тенденції розвитку суспільства, його рух до ноосферної свідомості. "В перипетіях буття ХХ століття, – пише В.С.Біблер, – в онтологізації й зростаючій спільності змістів культури важко й болісно назріває особливий тип свідомості людини нашого часу. В інтенціях і напрузі цього нового типу свідомості (усвідомлення свого буття, буття світу, свого "со-буття" з іншими людьми й світом) формується новий тип мислення, нова його спрямованість, створюється Розум культури" [2, 96].

На думку С.В.Бондаревської, в педагогічній науці важливо зробити перехід від просвітницької парадигми до культуротворчої, від "людини освіченої" до "людини культури", що реалізується в рамках професійної особистісно-орієнтованої освіти, де основним методом проектування повинен стати культурологічний підхід, який орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, до людини, здатної до культурного саморозвитку [3, 87].

Необхідність взаємодії освіти та культури визнає більшість науковців: педагоги, психологи, філософи, історики. Так, І.А. Зязюн підкреслює, що світовою науковою думкою освіта мислиться як культуротворчий глобальний фактор розвитку людства, "як цілісний феномен, що має будуватися на новому холізмі, тобто цілісності, вищому синтезі наукового гуманізму, особистого розуму, творчих здібностей, соціальної відповідальності на баланс

інтелектуальних, етичних, естетичних і фізіологічних компонентів індивіда" [4, 6]. На думку Н.Нікандрова, освіту можна розглядати як результат надання людині образу, як частину культури, як засіб досягнення культури як мети [5, 82]. Перехід сучасної освіти до нового культурного виміру, її культурна домінація, – вважає О.Данилюк, – змінили традиційні уявлення про сутність і функції освіти в контексті "культуровідповідного і культуротворчого середовища, малої культури, культурного мікрокосму"; "освітнє середовище є конгруентним культурі, її деякому фрагменту або виду культурної діяльності"; "ототожнення освіти й культури визначається принципом культуровідповідності" [6, 270-272].

Розвиток культури й освіти – це процеси, які протікають паралельно, синхронно та взаємопов'язано. С.Гессен наголошує, що зрозуміти систему освіти даного суспільства означає зрозуміти побудову його життя [7, 25]. Більш того, на думку О.Леонтьєва, зв'язок між історичним прогресом і прогресом виховання є таким тісним, що за загальним рівнем історичного розвитку суспільства можна визначити рівень розвитку виховання і навпаки: за рівнем розвитку виховання – загальний рівень економічного та культурного розвитку суспільства [8, 423]. Система освіти в суспільстві відображає відповідну культурну систему з її цінностями та орієнтирами. Таким чином, культурно-історичний тип суспільного розвитку детермінує не тільки ідеал людини (особистості), але й шляхи, засоби наближення до нього, що передбачає розробку певних концепцій, принципів, методів і технологій виховання та навчання.

В сучасній освіті реалізуються важливі соціокультурні функції: засоби входження людини в світ культури, її соціалізація, передача зразків людської діяльності та культурних цінностей. Але освіта стане фактором гармонізації сучасного суспільства лише в тому випадку, якщо, з одного боку, в ньому знайдуть втілення видатні досягнення всіх попередніх культурних епох, а з іншого, воно дасть відповіді на найважливіші питання сучасної цивілізації, пов'язані з динамічними змінами в науці, техніці, економіці, політиці, з ускладненням відносин між особистістю та суспільством.

Процес модернізації освіти може стати більш успішним, якщо він буде здійснюватись відповідно до еволюційних закономірностей, виявлених із позицій культурогенезу. Для педагогіки вищої школи особливий інтерес становлять парадигмальні підходи, що відображають співвідношення цінностей культури й цивілізації, особистості та соціуму. В сучасній педагогічній науці розуміння освіти з позицій соціокультурної динаміки узгоджується з її трактуванням і предстає як "особливий вид цілеспрямованої діяльності по підготовці людських істот до участі в житті суспільства, що складається з діяльностей виховання та навчання і здійснюється на користь людини, суспільства та держави" [9, 32-33].

Загально визнана логіка ступеневого циклічного світового історичного прогресу дозволяє виділити декілька типів історичних циклів (середньостроковий, довгостроковий, цивілізаційний та суперцикл), а також сім світових цивілізацій всередині трьох суперциклів: “стародавніх цивілізацій (неолітичної, ранньокласової, античної); ... індустріально-капіталістичних суспільств (середньовічна, передіндустріальна та індустріальна цивілізація); перехід, що починається на рубежі третього тисячоліття, до нової історичної тріади, з якої більш менш помітними стають основні контури лише першого ступеню – постіндустріального суспільства” [10, 342]. На основі ретроспективного аналізу цивілізаційного розвитку можна зробити висновок, що в його сценарії відобразилися три типи культурних епох: архаїчна, індустріальна та постіндустріальна і відповідні освітні моделі: традиційна, інструктивна та креативна.

Архаїчні (традиційні) культури характеризуються тим, що основним ресурсом життєзабезпечення для людини була природа, а діяльність носила видобувний характер. Тому соціальна життєдіяльність була обумовлена станом навколишнього середовища і організовувалась за принципом максимальної відповідності природно-кліматичним умовам. Така природна заданість соціальної активності не сприяла формуванню у суб’єкта діяльності здібностей до самоорганізації, потреби в свободі, тому що була відсутня ситуація вибору. Цим пояснюється і така ознака архаїчної культури, як специфічне відчуття часу, який є замкнутим, лінійно незворотним, основаним на сакралізації минулого, що виражалося в неприйнятті новаторства в будь-якій сфері буття з головним аргументом: “не нами заведено – не нам і змінювати”. Ознакою сакралізації є звернення до теми предків – тварин, рослин, предметів або явищ природи, які в родових групах служили об’єктом релігійного поклоніння, що призводило до домінування авторитету старшого покоління й спричиняло зниження такої цінності, як шанування дитинства. Історики культури (Ф.Арьєс та ін.) відзначають, що в архаїчних культурах діти були стихійним явищем, до них ставились як до біологічного атрибуту.

Статичність і послідовність природних основ буття зумовлювала відсутність соціальної динаміки. Спосіб життя був відносно незмінним впродовж зміни декількох поколінь. В сім’ї, общині людина завжди займала відведене їй місце і при проходженні етапів життєвого циклу реалізовувала свої соціальні функції та ролі. Сенс соціальної активності полягав у тому, щоб вести вимушений, безальтернативний, невилітний спосіб життя, трудитися на землі. Регуляція ж соціального життя здійснювалася шляхом неухильного наслідування традицій, відтворення їх із покоління в покоління.

Система соціального наслідування архаїчної культури спиралася на практику колективного досвіду, який зосереджувався в традиціях, що

формувався як мудрість предків чи як божественні або ідеологічні установки. Сенс педагогіки аграрного суспільства – це інтеграція індивідів у непорушний соціальний порядок із властивою йому одвічною системою цінностей і такими суспільними інститутами, як сім’я та община. Таку модель освіти можна назвати традиційною. Для неї характерні наступні ознаки: зміст освіти відображає досвід соціальної життєдіяльності; основний спосіб передачі знань – традиції та ритуали; форма навчання – спільна праця за принципом “роби, як я”; мета навчання – нерелексивне формування навичок трудової активності, які забезпечують виживання в конкретній природній ніші та інтеграцію індивіда в статичний соціум; суб’єкти навчання – сім’я та община; організованої системи освіти не існує; соціальне спадкоємництво здійснюється шляхом повторення сценарію дитинства і традиційних виховних заходів, які не піддаються аналізу та рефлексії.

Другий етап еволюції культури – індустріальна епоха з її машинним виробництвом. Науково-технічна революція надала людині інструмент, за допомогою якого вона перетворилася з користувача на діяча і стала не просто використовувати природу, а й перетворювати її. Якщо характер діяльності в архаїчній культурі – видобувний, то в індустріальній – виробничий. Це вплинуло на створення іншого культурного середовища й забезпечило інші умови соціального буття. Спосіб життя та стиль мислення стали визначатися умовами виробництва.

Індустріальне суспільство підсилило процес відчуження особистості від її екзистенціальної сутності. Людина перетворилася на функціональний додаток техніки та деталей соціальної машини. Індустріальна культура керувалася ідеєю прогресу, яка перетворює сприйняття всесвіту, їй властивий прогресивний світогляд. Змінилась ієрархія між предками та нащадками: з появою письмово-друкарської форми передачі інформації старше покоління об’єктивно втратило ексклюзивні права на джерела інформації і пов’язане з цим домінування в соціальних відносинах, а дитиноцентризм став одним із провідних підходів в педагогіці індустріального суспільства.

Визначальною ознакою індустріальної культури стало використання науки в ім’я ідей прогресу. Сенсом підготовки людини до здійснення свого життєвого сценарію стало оволодіння науковими знаннями й здатністю обслуговувати соціально-виробничий конвейер. Масова освіта детерминувалася педагогічною ідеологією, яка орієнтувалася на стандартного індивіда, що навчається за допомогою програм, методів та норм, які нівелюють індивідуальність. При цьому сама освіта все більш набувала прагматичної та утилітарної спрямованості, ставала обов’язковою й загальною, охоплюючи всі верстви населення.

Таким чином, модель освіти індустріальної культури можна назвати інструктивною. Її основні ознаки: зміст освіти складають наукові знання

технічного характеру, які розподіляються за навчальними предметами, ілюструючи окремі фрагменти картини світу; система навчання – класно-урочна система та репродуктивний метод; суб'єкт управління освітою – держава. Ця модель домінувала впродовж трьохсот років, а криза сьогоденної освіти – результат кризи інструктивної моделі в умовах постіндустріалізму.

Лейтмотив постіндустріальної епохи – усвідомлення нової ролі теоретичного знання, яке перетворилось на головне джерело технологічних нововведень. В цей період відбувається перехід від виробництва товарів до надання послуг, професійно-технічно підготовлені фахівці мають перевагу над пролетаріатом, з'являються інтелектуальні технології, які сприяють раціональному плануванню технологічного та соціального розвитку [11, 655].

Якщо за способом використання основного ресурсу архаїчна культура є видобувною, індустріальна – вироблювальною, то постіндустріальна – оброблювальною. В обробці продукту, інформації і т.п. творчий потенціал людини перетворюється на основну продуктивну силу, яка ліквідує відчуженість людини від праці, змінює основний ресурс життєзабезпечення: ним стає сама людина, здатна до саморозвитку, самоорганізації, до інноваційної діяльності й творчого перетворення інформації. Змінюється зміст праці, її мотивація; підвищення якості життя стає засобом забезпечення вільного часу, який направляється на саморозвиток.

Наступ постіндустріальної культури позначається на способах передачі інформації, інформаційний вибух робить неефективним підхід “освіта на все життя”, сенсом педагогіки стає підготовка людини до життя в швидко змінюваному світі, до самоосвіти та саморозвитку адекватно до динаміки розвитку культури.

Таким чином, основною ознакою культури постіндустріалізму є її інтеграційний, неосинкретичний характер. Сучасна культура перестає бути галузевою, вона поєднує процеси, що раніше були роз'єднаними, в складні схеми. Виникає “мозаїчна” культура, яка складається з фрагментів, що стикаються, але не створюють конструкцій, де немає меж між поняттями, між змістом [12, 43].

Для постіндустріальної культури характерна гнучкість, конвергентність мислення: особливість нового мислення складає вміння зрозуміти нове, втілити його в своїй діяльності, відмовитись від існуючого стереотипу. Ознакою постіндустріальної культури також є діалогічність, тому що інформаційна культура не може розвиватися без інтеграції комунікацій на всіх рівнях: особистісному, корпоративному, державному. Постіндустріальна культура підкреслює унікальність людини, вона орієнтована на її користь і самоцінність, творчий потенціал стає основною продуктивною силою, що означає посилення ролі людського чинника, таких якостей, як самобутність і самоцінність особистості. Важливу суспільною цінністю стають саморозвиток

і самореалізація в культурі, а сенсом і суттю педагогіки – здатність до самовдосконалення.

Кризова ситуація, яку переживає людство на початку третього тисячоліття, знаходить відображення в освітній практиці. Це криза старої освітньої моделі, яка сформувалась в умовах індустріальної культури і вступила в протиріччя з новими культурними реаліями епохи постіндустріалізації. Так трактують ситуацію, що склалася в сфері освіти, сучасні дослідники Ю.Афанасьєв, А.Валіцька, І.Колеснікова, А.Чучін-Русов та ін. Розмірковуючи над проектом “Історія світової культури: концепція єдиного поля”, А.Чучін-Русов пише, що криза освіти полягає в “багатократному розщеплюванні єдиного світосприйняття й світобачення, диференціації, розмежуванні й герметизації окремих культурних сфер, у виділенні науки, мистецтва, релігії як окремих областей і в зведенні уявлень про знання до так званого позитивного знання, що призвело до стрімкого множення окремих дисциплін, професій, соціальних осередків, а також економічних, ідеологічних та інших інтересів як таких, що не сполучаються, а часом і конфліктують між собою” [13, 2]. Формування нової культуровідповідної моделі освіти створюється за зразком тієї культури, якій вона служить. Враховуючи одну з принципових ознак цієї культури – творчість (як індивідуальну й соціальну цінність та основний виробничий ресурс), її можна назвати креативною.

Процес створення нової освітньої моделі відбувається в рамках актуальної культури через наявність у ній потенціалу саморозвитку, який враховує інноваційні тенденції й переводить їх у педагогічну практику. Поліхронний характер культури зумовлює, за висловом Ю.Лотмана, наявність у культурі кожного типу трьох компонентів: традиційного, який відображає залишки колишньої культури; актуального, що орієнтується на реалії сьогодення, і потенційного, який виражає прагнення втілювати інноваційні ідеї. Суб'єкти – носії потенційного рівня культури – відразу не сприймаються масовою свідомістю, але саме процес переходу інноваційного компоненту в статус актуального забезпечує культурну еволюцію.

Освітня модель, яка відображає свою культуру, містить ті самі компоненти. Зміст компонентів у кожній з освітніх моделей різний, але пов'язаний один із одним: актуальний та інноваційний компоненти переходять у наступну модель у новому статусі, тобто актуальний набуває статусу традиційного, а інноваційний стає актуальним.

Таким чином, модернізація освіти повинна здійснюватися шляхом переходу інноваційного компоненту в статус актуального, що передбачає організацію всього педагогічного простору відповідно до реалій постіндустріалізму.

Одним із напрямків вдосконалення системи вищої освіти є цивілізаційно-культурологічний парадигмальний підхід. Поняття цивілізації, яке було введено Д.Дідро, Ж.Л.Д'Аламбером, Ж.Ж.Руссо та іншими енциклопедистами більш ніж двісті років тому,

несло на собі відбиток просвітницького мислення і асоціювалося з концепцією прогресу, еволюційним розвитком народів на засадах розуму та торжеством універсалізму. До кінця XVIII ст. воно залишалось багатозначним поняттям і ототожнювалося з цивілізованою поведінкою, гарними манерами та навичками самоконтролю, тобто вживалось у педагогічному контексті. В цей період слова “культура” та “цивілізація” були синонімами.

Сьогодні існують різні погляди на співвідношення культури та цивілізації. З.Фрейд стояв на позиціях ототожнення даних понять (антропологічний підхід), вважаючи, що до ознак їхньої схожості слід віднести: соціальну природу, штучний характер результатів людської діяльності, загальну спрямованість на задоволення потреб (матеріальних і духовних). Культура є тим, у чому людське життя піднялося над своїми біологічними обставинами, і цим вона відрізняється від життя тварин” [14, 19].

Позицію зіставлення означених термінів відстоювали О.Шпенглер, М.Бердяєв та ін. О.Шпенглер стверджував, що всяка культура неминуче переходить у цивілізацію, що призводить до занепаду та деградації культури. Цивілізація є слідством виснаження творчих сил культури. Культура походить від культу, пов’язана з культом предків і неможлива без священних переказів. Вона є національною, а цивілізація – інтернаціональною. Культура – це унікальний творчий імпульс, сфера духу, яка не завжди надихається потребами практичної користі.

Російський філософ М.Бердяєв вважав, що культура й цивілізація розвиваються синхронно, але мають свої особливі риси. В культурі втілюються “духовні, індивідуальні, якісні, естетичні, виразні, аристократичні, стабільно-стійкі, а іноді консервативні засади, а в цивілізації – матеріальні, соціально-колективні, кількісні, тиражовані, загальнодоступні, демократичні, прагматично-утилітарні, динамічно-прогресивні” [15, 195]. На думку М.Бердяєва, всяка культура є культурою духу. Цивілізація не є релігійною, в ній перемагає розум освіти, розум прагматичний, а колективна праця випісняє індивідуальну творчість. Філософія, мистецтво існують лише в культурі, оскільки вона заснована на нерівності, на якостях. Цивілізація прийнята прагненням до рівності, до кількості.

В різні історичні періоди культура й цивілізація співіснували та взаємодіяли, маючи в соціумі різну питому вагу, проте педагогічна теорія та практика орієнтувалися переважно на цінності цивілізації, на задоволення вимог соціального, наукового та технічного прогресу. В сучасних умовах все більше загострюється проблема вдосконалення механізмів соціалізації та інкультурації особистості (зокрема засобами освіти). В педагогіці важливим завданням стає забезпечення їх обоюдно плідного співіснування, особливо в теорії та практиці професійної освіти через специфіку спрямованості на вирішення завдань як цивілізації, так і культури. При цьому процес професійно-особистісного

становлення студента в нових соціокультурних умовах буде ефективним при дотриманні таких умов:

- парадигма вищої освіти буде орієнтованою на полікультурну особистісно орієнтовану освіту гуманістичного типу, забезпечуючи необхідні умови для становлення особистості випускника як професіонала та людини культури;

- теоретико-методологічні засади полікультурної освіти будуть всебічно й адекватно відображати сучасні культурологічні уявлення на різних рівнях їхньої системної організації, парадигмальні культурні форми, множинність та варіативність концептуальних підходів з урахуванням особливостей цивілізаційного постіндустріального етапу розвитку сфери освіти;

- суб’єкти освітньої діяльності керуватимуться цілісною системою когнітивно-ціннісно-регулятивних сенсів з урахуванням сучасних уявлень про сутність становлення та розвитку особистості, яка відображає об’єктивну потребу суспільства в високому рівні розвитку професіоналізму та культури, особистісних якостей майбутніх фахівців;

- змістовна й процесуальна сторони основних видів (науково-дослідної, навчально-виховної) і форм (групових або індивідуальних, самостійних або під керівництвом педагога) теоретичної та практичної діяльності головних суб’єктів освіти (студентів та викладачів) будуть спроектовані як культурний процес на основі діалогу й співпраці його учасників.

Сучасні соціокультурні умови, процеси глобалізації, системна криза цивілізації призвели до того, що і культура, і освіта перейшли в якісно новий стан. Вони перестали бути жорстко детермінованими лінійними герметичними та інерційними системами і перейшли у відкритий неврівноважений стан, для якого характерна інша логіка існування, інші закономірності розвитку – самоорганізація, саморозвиток – за рахунок актуалізації внутрішніх духовних резервів. Тому вдосконалення педагогічної системи з метою забезпечення її адекватної відповідності умовам антропогенної постіндустріальної цивілізації актуалізує проблему розробки нових методологічних підходів у педагогіці, які відповідають сучасним вимогам цивілізації й культури та високому рівню розвитку наукового мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крылова Н.Б. В ожидании недоктринерской доктрины. Размышление культуролога // Народное образование. – 2000. – № 2.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Р-н-Д, 2000.
4. Зязюн І.А. Культурологічні аспекти педагогічної творчості // Культура і освіта: проблеми, пошуки, творчі знахідки. Зб. матеріалів. – Вінниця, 1996.
5. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже веков. – М., 2000.
6. Данилюк О.Я. Теория интеграции образования. – Р-н-Д, 2001.
7. Гессен С.И. Основы педагогики. – М., 1995.

8. Леонтьев А.Н. Человек и культура // Проблемы развития психики. – М., 1981.
9. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград, 1996 .
10. Яковец Ю.В. История цивилизаций. – М., 1997.
11. Белл Д. Будущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. – М., 1999.
12. Моль А. Социодинамика культуры. – М., 1973.
13. Чучин-Русов А.Е. Образование и культура // Педагогика. – 1998. – №2.

14. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1992.
15. Бердяев Н.А. Значения истории. – М., 1990.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шевченко Інга Леонідівна – аспірантка кафедри педагогіки КДПУ ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми модернізації музично-педагогічної освіти в Україні та використання культурологічного підходу як основи цього процесу.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Анжеліна ШИШКО

У статті зроблена спроба визначити сутність та умови розвитку професійної компетентності вчителя. Акцентовано увагу на педагогічній атестації як засобі формування даного утворення.

Сучасні перетворення у суспільному житті викликали зміни філософії освіти, що обумовило перехід до парадигми особистісно-орієнтованого виховання, заснованого на пріоритетності гуманістичних цінностей, першочерговому врахуванні інтересів дитини у навчально – виховному процесі. Процеси освітньої євроінтеграції, курс України на побудову постіндустриального суспільства зумовили реформу загальноосвітньої школи, спрямовану на забезпечення якісно нового рівня освіти, формування конкурентноспроможної, високоосвіченої, компетентної особистості молодого громадянина.

Як свідчить аналіз основних програмних документів, що регламентують розвиток вітчизняної освіти (Законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національної доктрини розвитку освіти та інших законодавчих актів держави, керівних документів Міністерства освіти на науки України), сучасних наукових публікацій, ефективність даної реформи і навчально-виховного процесу в школі загалом залежать насамперед від рівня професійної компетентності вчителів.

Безумовно потребує вдосконалення процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі навчання в педагогічних навчальних закладах. Проте, враховуючи необхідність залучення вчителів до неперервної професійної освіти, вимогу до їхнього постійного самовдосконалення, педагогічна атестація набуває значення провідного чинника формування професійної компетентності педагогічних працівників.

Таким чином, узагальнюючи сучасні тенденції розвитку освіти та вимоги до рівня професіоналізму вчителя, ми можемо констатувати актуальність подальшого пошуку способів вдосконалення змісту та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності вчителя, зокрема, засобами педагогічної атестації.

Отже, об'єктом дослідження даної статті є процес формування професійної компетентності вчителя, предметом – організаційно-педагогічні умови та теоретичні засади даного процесу. Метою статті є

уточнення сутності професійної компетентності вчителя, визначення теоретичних аспектів формування даного утворення, зокрема – засобами педагогічної атестації.

Безумовно, визначення змісту професійної компетентності вчителя неможливе без аналізу даного утворення у взаємозв'язках із базовими дефініціями, що визначають якісні характеристики професійної структури особистості вчителя (професійна культура, професійна майстерність, професіоналізм, професійна позиція тощо) та його відношення до педагогічної діяльності.

Насамперед слід відзначити, що існує декілька визначень терміну „професійна компетентність педагога”, що пов'язано насамперед із широтою його змістовних характеристик які об'єднують такі широко вживані поняття як „професіоналізм”, „професійна кваліфікація” тощо. Крім того, слід погодитися з В.М.Введенським [1], що різноплановість визначень зумовлена розбіжностями наукових підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знаннєвого, культурологічного) до розв'язання наукових завдань оцінки станів та професійно необхідних якостей особистості вчителя.

Так у словнику української мови визначено, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний [11].

Словник іншомовних слів визначає дане поняття як 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв'язанні питань [3, 34].

Зауважимо, що поняття „компетентність” наближене до поняття „компетенція”, проте це далеко не автентичні терміни, оскільки під компетенцією насамперед розуміють сукупність повноважень, якими мають володіти певні особи відповідно до законів, інших нормативних актів, положень, інструкцій, статутів або як знання, досвід у тій чи іншій справі [12, 34].

Загалом у педагогічній науці поняття „професійна компетентність” розглядається у таких значеннях як:

- сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці;

- обсяг навичок виконання завдання;
- комбінація особистісних якостей та характеристик;
- комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей;
- вектор професіоналізації;
- єдність теоретичної і практичної готовності до праці;
- здатність здійснювати складні види культуровідповідної діяльності тощо [1, 51].

У розумінні В.О. Сластьоніна поняття «професійна компетентність» характеризує єдність теоретичної й практичної підготовленості вчителя до педагогічної діяльності й констатує його професійність [9]. Отже, нормативною моделлю професійної компетентності вчителя виступає його кваліфікаційна характеристика. Реального відтворення ці нормативні характеристики набувають у змісті нормативних програм. Першою складовою нормативної моделі є теоретичні (психолого-педагогічні, спеціальні) знання. Другий елемент – це педагогічні вміння, сукупність певним чином упорядкованих інтелектуальних та практичних дій, завдяки яким теоретичні знання реалізуються в практиці.

На думку В.О. Сластьоніна, ці вміння доцільно об'єднати в чотири групи: 1) уміння перетворювати зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні завдання педагогічної діяльності; 2) уміння вибудувати й надавати руху логічно впорядкованій системі педагогічних дій, що складають сутність педагогічного процесу; 3) уміння визначити й встановлювати взаємозв'язки між усіма складниками та чинниками виховання, перетворювати їх у дію; 4) уміння враховувати й оцінювати наслідки своїх педагогічних дій, коригувати їх та спрямовувати на досягнення нових результатів.

Р. Стренберг [10], аналізуючи природу компетентності, підкреслює, що психологи досліджують і визначають сутність цього явища з двох позицій. У межах першої вона розглядається як наслідок розвитку певних розумових процесів, а саме: планування, відслідковування, оцінки рішення проблеми, прийняття рішення, отримання та обробка інформації тощо. Згідно з другою позицією, компетентність – це наслідок накопичення людиною бази знань й досвіду різних способів її організації та реорганізації.

Якщо розглядати компетентність у межах її розуміння як наслідку в розвитку певних розумових процесів, то визначальними характеристиками її треба вважати рівень узагальнення та спосіб вирішення проблем. На думку Р. Стренберга, фахівці, котрі відзначаються високим рівнем професійної компетентності, тяжіють до глобальності, метаузагальнень, стратегічного планування, руху думки від формування завдання до пошуку способу його розв'язання. Фахівці з низьким рівнем професійної компетентності виявляють себе в локальних, вузькопредметних узагальненнях, тактичному плануванні. У розв'язанні проблеми вони йдуть від підбору до неї вже відомого способу рішення

до формування самого завдання. Розходження в баченні проблеми становить головну відмінність між спеціалістами та новачками: там, де спеціаліст вбачає дію принципу, новачок виявляє «факт суто механічної взаємодії» [10, 15].

Розглядаючи сутність компетентності з позиції, де за основу приймається база знань та накопичених у досвіді вмінь, Р. Стренберг наголошує на тому, що створювана й певним чином організована база знань, проблемні схеми, котрі виникають разом із нею, складають фундамент для всіх різноманітних видів компетентності [10, с.16]. Тобто залежно від того, які знання утворюють базу щодо розуміння певного предмета (певної сфери дійсності, певної галузі науки), визначається сфера компетентності спеціаліста. Кількісний склад цієї бази та спосіб організації знань, що входять до неї, визначають межі й характер розв'язання тих проблем, які можуть бути вирішеними за допомогою певної системи знань.

Отже, враховуючи думки В.О.Сластьоніна та Р.Стренберга, можна узагальнити, що професійна компетентність вчителя є інтегрованим показником його теоретичної й практичної підготовленості до виконання професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини.

Безумовно таке визначення є дещо загальним, не відображає усієї специфіки професійної діяльності вчителя, її культурологічний та творчо-дослідницький характер. Тому насамперед, на нашу думку, слід визначити взаємозалежності досліджуваного поняття з утворенням, яке найбільш повно характеризує професійну структуру особистості вчителя, а саме – його професійною культурою.

Опираючись на визначення Н.Б.Крилової, яка під професійною культурою фахівця розуміє “єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства й працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно розв'язувати виробничі завдання; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності розширення професійного досвіду” [6, 40], роботи інших авторів, ми можемо стверджувати, що професійна компетентність вчителя є складовою його загальної та професійної культури, має певну структуру якісні і кількісні виміри й характеристики та прояви у інтелектуальній, операційній та мотиваційній сферах.

Тому слід враховувати соціально-педагогічну концепцію професійного становлення вчителя, котру розробив С.Г. Вершловський [2]. В ній автор надає перевагу таким соціально-педагогічним характеристикам особистості вчителя:

- соціальна активність як корінна властивість індивіда, найважливіша якість особистості;
- гуманістична орієнтація, що відповідає глобальним змінам у сучасному світі;
- критичність мислення як прояв аналітичного підходу до процесу пізнання, оцінки оточуючої дійсності;

- цільова спрямованість на розвиток особистості школяра, формування у нього потреби в постійному русі вперед;

- залучення педагога до процесу взаємодії та співробітництва;

- включеність у життєдіяльність, у якій виявляється активність учителя.

На основі цих характеристик визначаються етапи професійного становлення вчителя:

- виникнення й формування професійних намірів;

- професійне навчання як основа обраної спеціальності;

- входження в професію;

- часткова або повна реалізація в самостійній професійній діяльності.

Результатами кожного етапу, на наш погляд, є:

- професійне самовизначення;
- професійна (педагогічна) майстерність;
- професійна компетентність.

Враховуючи, що процес розвитку особистості відбувається у діяльності, логічним на наш погляд є встановлення взаємозалежності умов формування професійної компетентності вчителя від особливостей педагогічної діяльності. У цьому контексті ми погоджуємось з Н.В.Кузьміною, яка використовує поняття „професійно-педагогічна компетентність”. На її думку, це здібність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, в засоби формування особистості учня з урахуванням тих обмежень і умов, яким повинен відповідати навчально-виховний процес [7, 89-90].

Дійсно, педагогічна діяльність має специфіку, яка заключається в тому, що, по-перше, це процес взаємодії між людиною, яка оволоділа культурою, і людиною, яка лише оволодіває нею [13, 37]. Це в свою чергу визначає розумовий характер праці вчителя, потребує розвитку інтелекту. По-друге, в педагогічній діяльності специфічним є продукт праці – людина, яка є часткою соціального цілого, сукупністю суспільних відносин, має неповторні індивідуальні якості.

Тому можна погодитися з думкою Є. Павлотенкова, що професійна компетентність учителя є формою виконання ним своєї діяльності, зумовленої глибокими знаннями властивостей перетворюваних предметів (людина, група, колектив), вільним володінням змістом власної праці, а також її відповідністю професійно важливим якостям учителя, його самооцінка, ставлення до праці.

Враховуючи, що досліджуване утворення має складний, метасистемний характер, ми підтримуємо ідею В.І.Лозової, яка стверджує, що компетентність викладача має “інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси” [8, 5]. Автор також зазначає, що компетентність “включає екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту його підготовки та

передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення” [8, с. 5].

І.А. Колеснікова, розглядаючи поняття „педагогічна компетентність”, зазначає, що вона є інтегральною професійно-особистісною характеристикою, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції у відповідності з прийнятими в соціумі нормами, стандартами, вимогами [5, с.3], а також виражає те загальне, що притаманне історично-конкретному носію педагогічної професії, що робить його причетним до педагогічного співтовариства і певної педагогічної культури. Педагогічна компетентність передбачає, що людина, яка є професіоналом в галузі педагогіки, здатна раціонально використовувати всю сукупність цивілізованого досвіду в процесі навчання і виховання, а, отже, в достатній мірі володіє способами і формами доцільної педагогічної діяльності та відносин. Далі автор наводить складові педагогічної компетентності:

- особистісно-гуманна орієнтація;
- системне сприйняття педагогічної реальності;
- володіння педагогічними технологіями;
- уміння інтегруватися з досвідом, тобто

здатність співвіднести свою діяльність з тими напрацюваннями, які є у світовій і вітчизняній педагогіці та культурі;

- здатність продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом;

- уміння узагальнювати і передавати свій досвід іншим;

- креативність як спосіб буття в професії, бажання і вміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій різноманітних освітніх процесів і систем;

- рефлексія, тобто особливий спосіб мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції.

Цікавою, на наш погляд є позиція О.А.Дубасенюка, який розглядає професійно-педагогічну компетентність як “сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань” [3, 71], та виділяє у її структурі такі компоненти:

- компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів;

- компетентність у сфері фахових предметів та знання того, як зробити сам процес виховання та зміст предмету провідними способами виховання учнів;

- соціально-психологічна компетентність у галузі спілкування;

- диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості;

- аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків професійної діяльності та особистості.

Проте найбільш ґрунтовним, на наш погляд, є визначення змісту і структури професійної компетентності вчителя, здійснене Л.Г.Карповою [4]. Дослідниця вважає, що професійна компетентність

учителя є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Професійна компетентність учителя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою [4, 28].

Узагальнюючи вищезазначені підходи ми вважаємо за можливе обґрунтувати власне визначення професійної компетентності вчителя, розглядаючи її як інтегроване утворення у цілісній професійній структурі особистості вчителя, що є одним із проявів його професійної культури, показником сформованості професійно необхідних якостей і характеристик на засадах системи теоретичних знань та практичного досвіду, що зумовлюють достатній рівень готовності до виконання професійних обов'язків відповідно до визначених вимог, забезпечують високий рівень його самоорганізації та професійної самореалізації.

Ми погоджуємось з Б.С.Гершунським, Л.Г.Карповою, В.О.Сластьоніним та ін. з ідеєю про метасистемний характер професійної компетентності вчителя та схилиємось до необхідності виокремлення таких основних підсистем в її структурі:

1. Система професійно необхідних знань та вмінь (когнітивний компонент), а також способи їхнього вдосконалення та поновлення.

2. Операційний компонент (система вмінь і навичок щодо організації навчально-виховного процесу).

3. Мотиваційний компонент (загальнокультурна компетентність, соціальна зрілість, цінності професійної культури, установки до професійного самовдосконалення).

4. Саморегуляція (психологічна компетентність, самооцінка, професійна позиція).

В контексті вищезазначеного ми вважаємо, що саме педагогічна атестація є провідним фактором розвитку професійної компетентності вчителя у процесі професійної діяльності. Адже в її процесі предметом експертного оцінювання є саме якісні і кількісні характеристики результатів практичної діяльності педагога та його методичної роботи. Проте сучасні дослідники переконані, що оцінюванню повинна підлягати не тільки особистість вчителя та результати його діяльності, а насамперед інтегрована характеристика, що підтверджує або не підтверджує його відповідність вимогам до професійної діяльності. Російський дослідник А.М.Переверзев пропонує оцінювати професійно-педагогічну компетентність за такими складовими, як соціально-професійний статус, професійно-педагогічна кваліфікація, особистісно-значущі якості. Відтак критеріями оцінювання професійної компетентності вчителя буде виступати комплекс якостей та характеристик, таких як професійно-педагогічна підготовленість, професійно-педагогічна діяльність, результативність професійно-педагогічної діяльності, педагогічна пошукова

дослідницька активність, інформаційно-комунікативна функція, гностичний компонент педагогічної діяльності, комунікативний та організаційний компоненти педагогічної діяльності, тощо.

За цих умов педагогічна атестація не тільки позбавиться формалізму, але й дозволить об'єктивно діагностувати рівень професійної готовності та компетентності вчителя, стимулювати його роботу з самовдосконалення, залучити педагогів до системи неперервної професійної освіти, і, як наслідок – підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

Таким чином, проблема дослідження педагогічних умов формування професійної компетентності вчителя є актуальною в умовах сьогодення, даний феномен потребує подальшого дослідження як в аспекті визначення теоретичних засад інтерпретації та сутності основних дефініцій так і у визначенні ефективних механізмів його формування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. - №10. – С.51-55.
2. Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. – Л.: НИИ ООБ, 1977. – 203с.
3. Дубасенок О.А. Основы теории и практики професійної виховної діяльності педагога. – Житомир, 1994. – 187с.
4. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи // Дис...канд. пед. наук. – Харків, 2003. – 207 с.
5. Колесникова И.А. О феномене педагогического мастерства. // Интегрированные основы педагогического мастерства. Сборник материалов межвузовских и научно-практических конференций. – СПб., 1996. – 87с.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
8. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. – Харків: ОВС, 2002. – С. 3-8.
9. Подымова Л.С., Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магістр S. – 1997, 224 с.
10. Практическое мышление. – СПб, Пресс, 2002. – 180 с.
11. Словник української мови / За ред. М.Л.Мандрика. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.
12. Современный словарь иностранных слов. – С-Пб.: Комета, 1994. – 740 с.
13. Шакуров Р.Х. Директор и микроклимат учительского коллектива. – М.: Знание, 1979. – 48с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишко Анжеліна Василівна – аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету Імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної компетентності вчителя, педагогічної атестації.

Зміст

| | |
|--|-----|
| <i>Сергій МЕЛЬНИЧУК. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ</i> | 3 |
| <i>Валерій РАДУЛ. ДІАГНОСТИКА СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ МЕТОДОМ НЕЗАЛЕЖНОЇ АТЕСТАЦІЇ</i> | 5 |
| <i>Алла РАСТРИГІНА. ТИПОЛОГІЗАЦІЯ ТЕЧІЙ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА ОСНОВІ ДОМІНУЮЧИХ НАУКОВО-ФІЛОСОФСЬКИХ ІДЕЙ</i> | 9 |
| <i>Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛІСТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ</i> | 13 |
| <i>Наталія АНДРОСОВА. ЕТИЧНА БЕСІДА ЯК ПРИКЛАД ПОЄДНАННЯ СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ</i> | 17 |
| <i>Вікторія БАБАЛІЧ. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ПРОПАГАНДИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i> | 20 |
| <i>Тетяна БАБЕНКО. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ</i> | 25 |
| <i>Наталія БОЖКО. ДЕЯКІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ УЧИТЕЛІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ</i> | 28 |
| <i>Ольга БРИЖИЦЬКА. ПІЗНАННЯ І НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ – НЕОБХІДНА УМОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ</i> | 32 |
| <i>Ліона ВОЗНИК. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПІДХОДУ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ЗАСТОСУВАННІ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ НА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ</i> | 36 |
| <i>Олена ГАБЕЛКО. ПОГЛЯДИ АНГЛІЙСЬКОГО ПЕДАГОГА ДЖОНА ЛОККА НА ПРОБЛЕМУ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ</i> | 38 |
| <i>Ярослав ГАЛЕТА. РОЛЬ ТА МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ</i> | 41 |
| <i>Лариса ГАРБУЗЕНКО. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА</i> | 46 |
| <i>Надія ГРИЩЕНКО. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ ЗАСОБОМ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ</i> | 49 |
| <i>Катерина ГУСЄВА. РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ КОЛЬОРУ ЗАСОБОМ ЖИВОПИСУ</i> | 52 |
| <i>Емілія ГУЦАЛО. МОДУЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ</i> | 54 |
| <i>Галина ДІДИЧ, Микола ГЕЙЧЕНКО. ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ СЛУХАННЯ МУЗИКИ</i> | 58 |
| <i>Тетяна ДОВГА. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i> | 61 |
| <i>Микола ДУБІНКА. ТАКТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ФОРМА ВИЯВУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОРАЛІ</i> | 64 |
| <i>Тетяна ДЯЧЕНКО. ВПЛИВ СВІТОГЛЯДУ НА ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ У СХІДНИХ СЛОВ'ЯН</i> | 69 |
| <i>Оксана ЖАБОКРИЦЬКА. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ШКОЛЯРІВ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ</i> | 73 |
| <i>Сніжана ЖУРАВЛЬОВА. ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ І КОЛЕКТИВУ У ПОГЛЯДАХ ЗАСНОВНИКА ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА</i> | 76 |
| <i>Віталій ЗАВІНА. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ</i> | 81 |
| <i>Юлія ЗАЙКА. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙНУ</i> | 85 |
| <i>Тимур КАРЧЕВСЬКИЙ. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОНЯТТЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ</i> | 86 |
| <i>Валентина КОВАЛЬЧУК. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ</i> .. | 91 |
| <i>Вікторія КОРНЕЩУК. ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК ЗАСАДА НАДІЙНОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА</i> | 95 |
| <i>Костянтин КОСТЮЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ</i> | 100 |
| <i>Віталій КРАВЦОВ. ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ</i> | 104 |
| <i>Тетяна КРАВЦОВА. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ПРЕДСТАВНИКАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОРІЧЧЯ</i> | 108 |

| | |
|--|-----|
| <i>Володимир КРИВОЗУБ. РЕФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПЕРІОД НАБУТТЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ</i> | 112 |
| <i>Наталія КУШНІР. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i> | 115 |
| <i>Олександр ЛАБЕНКО. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧИХ ПОКОЛІНЬ УКРАЇНИ</i> | 120 |
| <i>Наталія ЛАРІНА. ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ОРІЄНТАЦІЄЮ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ</i> | 125 |
| <i>Василь ЛИКОВ. ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ</i> | 129 |
| <i>Людмила ЛИСЕНКО. ВИТОКИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ</i> | 133 |
| <i>Юлія ЛОКАРЄВА. МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.</i> | 135 |
| <i>Тетяна МАСАЛІТІНА. ВНЕСОК В. ДУРДУКІВСЬКОГО В РОЗВИТОК ІДЕЇ САМОВРЯДУВАННЯ</i> | 139 |
| <i>Ігор МИХАЙЛИЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИПУСКНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ МВС ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i> | 142 |
| <i>Світлана МУРАВЬСЬКА. ГУМАНІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ О.С.НІЛЛА</i> | 145 |
| <i>Ольга НАУМЕЦЬ. ДО ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ ...</i> | 147 |
| <i>Наталія ПАСІЧНИК. ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї: ІСТОРІЯ І СЬОГОДЕННЯ</i> | 152 |
| <i>Лариса ПЕРЕВОЗНИК. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ</i> | 155 |
| <i>Анна ПЕТЮРЕНКО. ПРОБЛЕМИ СПІВДІШЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ Й ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ</i> | 159 |
| <i>Ольга РАДУЛ. ВНЕСОК ІВАНА ФЕДОРОВА В РОЗВИТОК ОСВІТИ В УКРАЇНІ</i> | 164 |
| <i>Анжела РАЦУЛ. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВА ПРОБЛЕМА</i> | 166 |
| <i>Анатолій РАЦУЛ. В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ – ФУНДАТОР СІМЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ</i> | 169 |
| <i>Олександр РАЦУЛ. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i> | 173 |
| <i>Євген РЕШЕТНИКОВ. АНАЛІЗ ІНДЕКСУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРЛОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО КОРЕКЦІЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ</i> | 177 |
| <i>Наталія САВЧЕНКО. ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ</i> | 183 |
| <i>Лариса СМАКОТА. СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</i> | 189 |
| <i>Алла СТЕПАНЕНКО. ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЕРНСТА МЕЙМАНА НА ПРОБЛЕМУ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНOSTІ ТА СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ТЕСТУВАННЯ</i> | 193 |
| <i>Світлана ТАРАSOVA. ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА</i> | 196 |
| <i>Валентина ТИХОЛОЗ. МАТЕРИНСЬКА ШКОЛА Я.А.КОМЕНСЬКОГО І ПРОБЛЕМИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНОСТІ</i> | 200 |
| <i>Наталія УЙСІМБАЄВА. СУЧАСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ</i> | 204 |
| <i>Оксана ФІЛОНЕНКО. ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ТА ПОЛІТЕХНІЧНА ОСВІТА В ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1917-1974)</i> | 210 |
| <i>Валентина ФРИЦЮК. РОЛЬ “ЗРАЗКА” У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i> | 215 |
| <i>Тетяна ФУРСИКОВА. КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</i> | 218 |
| <i>Світлана ШАНДРУК. ВИХОВНИЙ ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ</i> | 221 |
| <i>Тетяна ШАРАПОВА. АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ</i> | 226 |
| <i>Інга ШЕВЧЕНКО. КУЛЬТУРОЗНАВЧИЙ ЗМІСТ ОСВІТИ – ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛЮДИНИ ХХІ СТОЛІТТЯ</i> ... | 229 |
| <i>Анжеліна ШИШКО. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ</i> ... | 234 |

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 63

Серія:
Педагогічні науки

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 20.12.2005. Формат 60x84^{1/16}. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 30,85. Тираж 300. Зам. № 4266.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua